تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الرابعة – العدد الثامن محرم ١٤٤٤ هـ – أغسطس ٢٠٢٢م.

إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية

انعكاسية الاختبارات المقننة بين الدراسات الأجنبية والعربية:
نحو تأصيل المفهوم

فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي
لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين:
دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه

مراجعة كتاب:
دليل مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد الثامن من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية، ومراجعة لكتاب يتناول مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

وقد جاء بحث إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية للدكتور إبراهيم الدبيان ليعالج مشكلة بحثه المتضمنة في أن بعض كتب تعليم العربية لغة ثانية ومعلميها يقدمون محتواها (مكوّنات ومهارات) بطريقة شبه نمطية مكررة؛ ما قد يحدث مللا أو عدم مراعاة للفروق الفردية؛ مما يتطلب التنويع في إستراتيجيات تقديمه، والابتعاد عن التنميط والتكرار؛ لذا كان من أهداف هذا البحث رصد مجموعة من الإستراتيجيات الخاصة بتقديم مكونات اللغة العربية ومهاراتها؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ليستفيد منها مؤلفو كتب تعليمها لغة ثانية ومعلموها عند تقديم المحتوى.

أما بحث د. محمّد العنزي: انعكاسية الاختبارات المقننة بين الدراسات الأجنبية والعربية: نحو تأصيل المفهوم. فقد جاء لعقد مقارنة بين الدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت انعكاسية الاختبارات المقننة، وفي ضوء هذه المقارنة توصلت الدراسة إلى أنّ مصطلح الانعكاسية في الدراسات العربية يختلف عنه في الدراسات الأجنبية؛ حيث تعاملت معه الدراسات العربية على أنه كلمة مفردة، وبالتالي تطبيقه على أي نوع من الاختبارات، بينما هو في الدراسات الأجنبية يتناول الاختبارات الخارجية الوطنية والعالمية.

وقد هدف بحث: فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للدكتور عادل السناني إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإعداد قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتعرف على مدى امتلاكهم لها. وتوصل البحث إلى قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تضمنت (١١) مهارة.

أما بحث: نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه، للدكتور عبد الله بالسريِّع، فقد جاء قائما على نتائج البحوث العلمية في اللسانيات النفسيَّة للقراءة، وانعكاساتها التربوية في اختيار طريقة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تدريس القراءة للمبتدئين من متعلِّمي العربية إما بصفتها لغة أولى أو لغة أجنبية. وقد انتهت البحوث التي درست تأثير النظام الكتابي العربي، وتحديداً نظام التهجئة فيه، والسياق اللغويّ على العمليّات الذهنيّة للقراءة في العربية بما فيها الفهم وتعرّف الكلمة إلى منحيين مختلفين، الأول بتضخيم دور السياق والثاني بتقليله إلا في حالات محدودة من الجمل الغامضة.

أما في مجال استعراض الكتب فقد قام الباحث د. إسلام يسري الحدقي باستعراض لكتاب: دليل مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. هذا الدليل موجه للمعلمين والمختبرين ومعدي المواد التعليمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى المعنيين بشؤون السياسات التعليمية واتخاذ القرار، إذ يقدم مقترحات لمواءمة عملية تعليم اللغات الأجنبية مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات «سيفر». وقد جاء ثمرة تعاون عدد من الجهات الأوروبية هي: رابطة مختبِري اللغات في أوروبا ALTE، والرابطة الأوروبية لاختبار اللغة وتقييمها EALTA، والرابطة البريطانية لاختبار اللغة وتقييمها UKALTA، والمجلس البريطاني، ونشر باللغة الإنجليزية في ٩٥ صفحة.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الثامن خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات منهم في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة، واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة، وسلاسل تعليم اللغة العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدرمن
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط والسياسات اللغوية

السنة الرابعة - العدد الثامن
محرم ١٤٤٤هـ - أغسطس ٢٠٢٢م.

المشرف العام

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

هيئة التحرير:

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ - عضوًا

أ.د. سعد بن علي القحطاني - عضوًا

أ.د. أحمد بن محمد النشوان - عضوًا

منسقة المجلة:

د. نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. محمد محمد أحمد الحناش

أ.د. ميمون محمد مجاهد

أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي

أ.د. محمد بن نافع العنزي

د. بدرية بنت براك العنزي

د. حسن بن عبد الحميد بخاري

د. غسان حسن الشاطر

د.بدر بن علي العبد القادر

د. إبراهيم بن محمد العوفي

أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان

د. مجدي بن أحمد با مخرمة

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For
Language Planning and Policies

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزء من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد الثامن

السنة الرابعة - العدد الثامن
محرم ١٤٤٤ هـ - أغسطس ٢٠٢٢م.

٧
إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية
د. إبراهيم بن علي الدبيان

٧٣
انعكاسية الاختبارات المقننة بين الدراسات الأجنبية والعربية: نحو تأصيل المفهوم
د. محمّد بن برّاك العنزي

١٠٢
فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
د. عادل علي غانم السناني

١٥٤
نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه
د. عبد الله بن محمد السريِّع

٢١٧
مراجعة كتاب: دليل مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات
مراجعة
د.إسلام يسري الحدقي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية[١]

د. إبراهيم بن علي الدبيان

أستاذ علم اللغة المشارك في قسم اللغة والثقافة، معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

مستخلص

تحددت مشكلة البحث في أن بعض كتب تعليم العربية لغة ثانية ومعلميها يقدمون محتواها (مكوّنات ومهارات) بطريقة شبه نمطية مكررة؛ ما قد يحدث مللا أو عدم مراعاة للفروق الفردية؛ مما يتطلب التنويع في إستراتيجيات تقديمه، والابتعاد عن التنميط والتكرار؛ لذا كان من أهداف البحث رصد مجموعة من الإستراتيجيات الخاصة بتقديم مكونات اللغة العربية ومهاراتها؛ ليستفيد منها مؤلفو كتب تعليمها لغة ثانية ومعلموها عند تقديم المحتوى. وقد استُخْدِمَ في هذا البحث المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجه رصد إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية[٢] اللغة العربية لغة ثانية وتصنيفها؛ وأن إستراتيجية الألعاب اللغوية عامة تصلح لتعليم المكونات والمهارات اللغوية، وأنه تراعى الجوانب الآتية عند تقديم تلك الإستراتيجيات، الجانب التربوي، كـ(اختيار الإستراتيجية

١- شكر وتقدير، يتوجه الباحث بالشكر والتقدير إلى مركز البحوث في معهد اللغويات العربية - عمادة البحث العلمي- جامعة الملك سعود على دعم هذا البحث.

٢- يرد لفظ (تعليمية) في هذا البحث بمعنيين اصطلاحي وعام. فيكون مصدرا صناعيا يدل على العلم المتخصص في دراسة الإستراتيجيات والإجراءات والممارسات التي تحول المكونات والمهارات اللغوية إلى مادة قابلة للتعليم، ويكون صفة مؤنثة نسبة إلى (التعليم).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المناسبة للمكون اللغوي أو المهارة اللغوية، وتنويعها يساعد كميًّا على إتقان المكون أو المهارة، وكيفيًّا على تحقيقه الأهداف المنشودة). والجانب النفسي، كـــ (مراعاة الفروق الفردية بين متعلميها عند اختيار الإستراتيجيات، والتنويع فيها بما يحدث تجديدا وحيوية في العملية التعليمية يخرجها من الرتابة، ويساعد على زيادة الثقة؛ لذا يراعى في تقديمها التوقيت المناسب والتدرج حتى يتهيأ المتعلم لها). والجانب التعليمي، كـ (البناء التراكمي للمكون اللغوي أو المهارة اللغوية). وجانب البيئة التعليمية، كـــ (توافر الإمكانات المادية والمتطلبات التقنية، والدعم الفني). والجانب التكويني لمعلميها، كـــ (متابعتهم للإستراتيجيات الحديثة وطرق استثمارها في العملية التعليمية، وتدريبهم عليها).

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات- تعليمية- المكونات اللغوية- المهارات اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Content Presentation Strategies in the Didactics of Arabic as a Second Language

Ibrahim Ali Aldobyan, Associate Professor of Linguistics

Department of Language and Cultutre, Institute of Arabic Linguistics, King Saud University

Abstract

Some Arabic language textbooks repetitively present their contents (components and skills) in a typical way which may cause boredom and ignore individual differences. Diversifying content delivery strategies and avoiding typical and repetitive forms are important. Therefore, the research aims to highlight a set of strategies for presenting the components of the Arabic language (sounds, vocabulary, structures, and culture), and its skills (listening, speaking, reading, and writing); that can be beneficial for authors of teaching Arabic as second language textbooks and for teachers when they deliver the content.

A descriptive method has been used in this research. The results highlight and classify some content presentation strategies. They also indicate that linguistic games strategy can be used in teaching linguistic components and skills. They also state some educational aspects that can be considered when using these strategies such as choosing the appropriate strategy for the linguistic component or language skill, or the presented topic, and selection diversity help quantitatively to master the linguistic component and language skill, and qualitatively

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

to achieve the desired goals. The psychological aspects (such as taking into account the individual differences when choosing strategies in a diverse way that reinforces the renovation and vitality of the educational process, and boosts self-confidence) Therefore, when presenting it, the appropriate timing and gradation should be taken into account so that the learner is prepared for it. The educational aspects (such as the cumulative construction of the linguistic component or language skill), the educational environment aspects (such as the availability of material resources, securing technical requirements, and technical support that helps to implement them), and the formative aspect of the teachers (such as observing modern strategies and the methods of investing them in the educational process, and providing the necessary training).

Keywords: strategies - didactics - language components - language skills.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

تعد اللغة إحدى وسائل التواصل الأساسية بين الأفراد في المجتمعات البشرية؛ وكل مجتمع له لغة أو أكثر من قبيل الازدواجية أو الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية، يعتمد عليها في قضاء شؤون حياته الخاصة والعامة؛ وتتجاوز الحدود المكانية والزمنية؛ من خلال وسائل متعددة، تعتمد على مرسل ومستقبل، تحمل بينهما رسالة بإحدى اللغات؛ لتحدث تفاعلا ما، يختلف حسب الهدف منها، تحكمها مجموعة من العناصر والمكونات اللغوية، التي تبرز من خلال المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

وانطلاقا من ذلك فإن تعليم اللغات عامة وتعليم اللغة العربية لغة ثانية خاصة، يعد أحد الأنساق الفرعية للنسق المجتمعي العام أيا كان؛ مما يعني أنه انعكاس لما تشهده هذه المجتمعات من تغيرات وتطورات سريعة، وما تحفل به من اتجاهات في مجال تعليم اللغات؛ ذلك أن تعليم اللغة العربية لغة ثانية شأنه شأن المجالات التعليمية الأخرى لا يحدث في فراغ، فاللغة والثقافة يسيران جنبا إلى جنب؛ من هنا تأتي أهمية المحتوى اللغوي الذي يقدم لمتعلمها، وكيفية بنائه (السلطان، ٢٠٠٢) وعرض مضمونه، الذي يشتمل على معلومات متنوعة؛ معرفية وقدرات ومهارات ومواقف وسلوكيات (الناقة، ٢٠١١)، وجوانب ثقافية واجتماعية تعكس صورة مجتمع أهل اللغة أو غيره؛ حتى تحقق أهداف متعلم اللغة العربية لغة ثانية، ويتمكن من تكوين صورة ذهنية عن المجتمع، تسهم في اندماجه فيه، وممارسة حياته بصورة شبه طبيعية؛ لتكون عاملا محفزا ومشجعا على أن يحرص على تطوير لغته والتمكن منها. إضافة إلى أن المحتوى اللغوي في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية يشتمل على الخبرات التعليمية المستمدة من اللغة العربية وخصائصها وثقافتها التي يراد إكسابها لمتعلميها غير الناطقين بها، بهدف تحقيق النمو اللغوي الشامل لهم، في ضوء أهداف المنهج المحددة (طعيمة،١٩٨٩). ودعم تطورهم المستمر في استعمال اللغة، من خلال ما اشتمل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عليه من محتوى متنوع، تحمله رموز لغوية، ويحكمه نظام معيّن (طعيمة،٢٠٠٤).

وتقديم محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية يعتمد على إستراتيجيات متعددة لاكتساب المكونات والمهارات اللغوية، وهي من أهم العوامل التي تسهم في إتقان اللغة العربية وممارستها واقعيا، وتوظيفها في الحياة اليومية لمتعلمها داخل مجتمع أهل اللغة؛ لأن بعض الإستراتيجيات تحاكي الممارسة اللغوية الطبيعية كما هي، بل منها ما تمارس في البيئة الطبيعية؛ لاكتساب الخبرات بصفة مباشرة.

ولا شك في أن طريقة عرض المحتوى في كتب تعليم اللغات بصفة عامة واللغة العربية لغة ثانية بصفة خاصة، أداة مهمة في تيسير العملية التعليمية؛ لأنه يتطلب أسسا وإستراتيجيات تراعي في عرضها مجموعة من الجوانب التربوية والتعليمية والنفسية والثقافية للمتعلمين؛ التي تساعد على تحقيق أهدافهم الخاصة والعامة. ولأهمية ذلك أعدت دراسات عربية وأجنبية تعنى بإستراتيجيات عرض المحتوى اللغوي، وأساليب تقديمه في كتب تعليمها؛ من خلال تناولها مكونا أو مهارة لغوية واحدة أو أكثر، دون تناولها بصفة كاملة. فمن الدراسات العربية دراسة (بابكر، ٢٠٢١) التي أثبتت بأن إستراتيجية (المواجهة المركزة) قد حققت درجة عالية من الفعالية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لمتعلمي العربية لغة ثانية. ودراسة (وقيع الله، ٢٠٢١) التي خلصت إلى أن تدريس المهارات عبر الفصول الافتراضية لا يختلف كثيرا عن تدريسها في الفصول التقليدية أو التزامنية، كما أن مهارة القراءة من أكثر المهارات التي يمكن تدريسها عبر الفصول الافتراضية. ودراسة (الحربي،٢٠٢٠) التي أكدت على فاعلية إستراتيجية (تحاور) في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي. ودراسة (الشريف، ٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية. ودراسة (الحديبي، ٢٠١٨) التي توصلت إلى إثبات فاعلية إستراتيجية (تحاور) المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربي الناطقين بلغات أخرى. ودراسة (اليوبي، والحجوري، ٢٠١٨) التي قدمت مجموعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من الإستراتيجيات لتعّلم اللغة العربية وثقافتها بتطبيق مبادئ الانغماس والمشاركة والتعاون والتفاعل من خلال التعّلم بالخدمة المجتمعية. ودراسة (السعدي وأبوالهيجاء، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن تدريس القصة الإستراتيجيات المتكاملة كان فاعلا في مهارات التحدث والتفكير الإبداعي. ودراسة (نور، ٢٠١٧) التي أسفرت عن جدوى استخدام إستراتيجية (التلخيص) في اختباري التحدث والقراءة الجهرية. ودراسة (محمد،٢٠١٦) التي خلصت إلى أن تعليم اللغة العربية وتعلمها خارج حدودها لا يخلو من عدة العقبات؛ كالبيئة المحيطة بالمتعلم، والمناهج والمقررات، والوسائل التعليمية اللازمة؛ لذا ينبغي تخصيص وقت للمحادثة باللغة العربية في الصفوف الدراسية، وتمكين الطلبة من التعبير الشفوي. ودراسة (مصلح، ٢٠١٦) التي تناولت إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى المتعلم دراسة وصفية، وأظهرت نتائجها وجود عدة طرق لتنميتها. ودراسة (الربابعة والحباشنة، ٢٠١٥) التي أكدت على جدوى (أسلوب الدراما التعليمية)؛ لتنمية مهارة التحدث. وتوصلت دراسة (جنيح، ٢٠١٤) إلى أن من أهم أساليب تعليم الأصوات العربية؛ أسلوب تعليم الأصوات من خلال (الألعاب التعليمية) وأسلوب (التدريب على الثنائيات الصغرى والكبرى). وأثبتت دراسة (سكر، ٢٠١٣) أن من أهم معايير تقديم المفردات معيار الشيوع، ومعيار الشمول، ومعيار مجال الاستعمال اللغوي، ومعيار السهولة والنطق في الكتابة، ومعيار الثقافة، وأما عن كيفية تقديم المفردات، فهناك وسائل عديدة تُستخدم في تقديم المفردات اللغوية منها، (الألعاب اللغوية، الترادف، التضاد، الحقول الدلالية، تعرف الشواذ، المعنى السياقي، استخدام الصورة). وأكدت دراسة (أبوحيمد، ١٤٠٦)؛ أن من أهم طرق تعليم المفردات العربية الطريقة (الجزئية) و(الكلية)، ومن أهم أساليب تقديم المفردات (تقديم الأمثلة، تمثيل المعاني، لعب الأدوار، التضاد، الترادف، ذكر أصول الكلمات، الاستماع إلى الكلمة، نطق الكلمة). وأما دراسة (الغريبي، ١٤٠٥هـ) فكان من نتائجها أن من أهم وسائل تقديم الأصوات بطريقة علمية تساعد متعلم اللغة على تخطي صعوبتها (الثنائيات الصغرى) و(الكبرى)، إضافةً إلى استخدام (التدريبات)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتنوعة للتمييز بين الحروف المتشابهة، والحروف المختلفة في النطق. ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Rahmani,2018) التي أكدت على أن للرسوم المتحركة مع النص أثرا واضحا في تحسين مفردات الطلبة للتحدث بشكل كبير. ودراسة (Chaichompoo,2017) التي بينت جدوى استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تعزيز فهم المقروء، وتحليل مقاطع القراءة وتلخيصها. ودراسة (Peng,2011) التي توصلت إلى أن لإستراتيجية الخرائط الذهنية أثرا في فهم المقروء. وكشفت دراسة (Ganem, 2008) عن أثر إستراتيجية التعلم التشاركي في تطوير مهارتي التحدث والقراءة عبر الحوارات والنقاشات. وأكدت دراسة (Lau,Hui,2006) على أن للدراما أثرا في تنمية القدرات الإبداعية وطلاقة التعبير الشفوي. ودراسة(Vits,1984)التي أثبتت فاعلية أسلوب الدراما في النمو اللغوي على تحصيل اللغة الشفوية وتطورها.

بعد عرض الدراسات السابقة اتضح للباحث أنها تختلف عن الدراسة الحالية؛ فإذا كانت تلك الدراسات السابقة في مجملها هدفت إلى تناول إستراتيجية أو طريقة أو وسيلة واحدة أو أكثر عند تقديم أحد المكونات أو المهارات اللغوية؛ فإن هذه الدراسة قد اتخذت منحى التكامل في عرض مكونات اللغة ومهاراتها في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية، من خلال توضيح أهم الإستراتيجيات التي يُقترح اتباعها ومراعاتها أثناء عرض المحتوى اللغوي، وتقديمه في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتصنيفها تحت عناوين رئيسة تشمل مجموعة من الأساليب والطرق والوسائل التي تنتمي إلى إستراتيجية محددة؛ مما جعل الحاجة ماسة إلى بلورة الأفكار العلمية التي تخدم هذه القضية العلمية من أجل خدمة الباحثين في مجال تعلم اللغات وتعليمها؛ وذلك من أجل خلق بيئة تعلمية تفاعلية أثناء تعليم اللغة العربية لغة ثانية، تسهم في تعليمها بأحدث الإستراتيجيات الحديثة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة البحث:

ظهر للباحث من خلال تجربته وخبراته الواقعية في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية، أن بعض كتب تعليمها ومعلميها يقدمون المكونات والمهارات اللغوية بطريقة شبه نمطية ونماذج مكررة؛ مما قد يحدث مللا أو عدم مراعاة للفروق الفردية؛ كما أنه يلاحظ تفاوتا بين معلميها في طرائق تقديم محتوى تعليم اللغة العربية بمكوناتها ومهاراتها المتعددة، إلى حدّ قد يصل إلى التركيز على بعض الوسائل دون غيرها؛ مما يتطلب إعداد دراسة تعنى برصد مجموعة من الإستراتيجيات؛ لتوظيفها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ وليستفيد منها مؤلفو كتب تعليمها ومعلموها في التجديد في تقديم المحتوى اللغوي وعرضه؛ بما يتناسب مع مكونات اللغة العربية ومهاراتها ومتعلمها. من هنا تمثلت مشكلة البحث في الحاجة الماسة إلى التنويع في إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية، والابتعاد عن التنميط وتكرار النماذج، عند تقديم المحتوى اللغوي في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ سعياً إلى إيجاد الطرق العلمية، والإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتقديم المحتوى اللغوي وعرضه بطريقة مشوقة، وجاذبة للانتباه؛ لتسهم في تيسير عملية تعلمها بشكل أفضل، وسلس يخرج من النمطية، والرتابة المملة إلى نموذج جديد يعمل على تكوين بيئة تعليمية فاعلية.

ولمواجهة هذه المشكلة يجيب البحث عن هذين السؤالين:

- ما أفضل إستراتيجيات تقديم المكونات اللغوية في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية؟
- ما أفضل إستراتيجيات تقديم المهارات اللغوية في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تقديم رؤية علمية وعملية لكيفية تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية، من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- رصد إستراتيجيات تقديم المكونات اللغوية (الأصوات، المفردات، التراكيب، الثقافة) في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.
- رصد إستراتيجيات تقديم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.
- أهم الإستراتيجيات التي لها أثر كبير في تحقيق الأهداف التعليمية، وتيسيرها لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية.
- أهم الإستراتيجيات التي تحقق الأهداف العامة والخاصة لتعلم اللغة العربية لغة ثانية.
- أهم الإستراتيجيات التي تتوافق مع الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية في جعل المتعلم فاعلا ومحوريا في العملية التعليمية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من جانبين:

الأهمية النظرية:

- الحاجة الماسة إلى مثل هذه الدراسة؛ لقلة الأبحاث العلمية -على حد علم الباحث- في مجال عرض المحتوى اللغوي في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية بصفة متكاملة، تشمل المكونات والمهارات اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الاستفادة من نتائج مثل هذه الدراسات والأبحاث في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية عند تقديم محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.
- التنويع والتجديد في إستراتيجيات عرض محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.

الأهمية التطبيقية:

- خدمة المهتمين بالعملية التربوية والتعليمية في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ في مراعاة تقديم محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية من خلال إستراتيجيات متعددة نظرية وتطبيقية.
- مراعاة الأسس التربوية والعلمية والنفسية والثقافية عند اختيار إستراتيجيات تقديم محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.
- تصميم محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية وفق إستراتيجيات تقديم مكوناتها ومهاراتها بصفة تكاملية.
- عرض محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية بإستراتيجيات حديثة؛ لخلق بيئة تعليمية تفاعلية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية، يقتصر البحث في حده الموضوعي على:

- عرض محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.
- إستراتيجيات تقديم مكونات اللغة العربية لغة ثانية (الأصوات، المفردات، التراكيب، الثقافة).
- إستراتيجيات تقديم مهارات اللغة العربية لغة ثانية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مصطلحات البحث: التعريفات الإجرائية للمصطلحات في هذا البحث، هي:

- **الإستراتيجية**: مجموعة الإجراءات والعمليات التي تُتَّبع في تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية، بطريقة مثلى وممتعة، وتوفير الجهد والوقت، ويأخذ بها مؤلفو الكتب والمعلمون عند تقديم المكونات والمهارات اللغوية.

- **المحتوى اللغوي**: المحتوى الذي تشتمل عليه كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ويتضمن معلومات وحقائق وقيما ومواقف وخبرات تعليمية، وثقافية واجتماعية، تسهم في تعليم مكونات اللغة العربية ومهاراتها.

- **تقديم المحتوى اللغوي**: إستراتيجيات تقديم المكونات والمهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية، بطريقة متنوعة وجذابة.

- **تعليمية اللغة العربية**: ضبط الإستراتيجيات والإجراءات والممارسات التي تحول المكونات والمهارات اللغوية إلى مادة قابلة للتعليم بطريقة فعالة، يستطيع المعلم إيصالها إلى متعلميها وقياس أثرها عندهم.

- **المكونات اللغوية**: هي، (الأصوات، المفردات، التراكيب، الثقافة).

- **المفردات**: مفردات اللغة العربية التي ترد في محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

- **الثقافة**: الجوانب الثقافية بأبعادها المختلفة التي يتضمنها محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

- **المهارات اللغوية**: هي مهارات (الاستماع، التحدث، الكتابة، القراءة).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ وذلك من أجل وصف إستراتيجيات تقديم محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية، وتصنيفها حسب القاسم المشترك بينها تحت عناوين رئيسة.

أولا: محتوى تعليمية اللغة العربية لغة ثانية:

محتوى المنهج (تعريفه، أهدافه):

إن المقصود بمحتوى المنهج عند بعض الباحثين في التربية وعلم النفس (الربعي وصالح،١٤٣٢ه) و (طعيمة، ١٩٩٨) و(إسماعيل، ١٩٩٥)، مجموعة من الحقائق، والقيم، والمفاهيم، والمهارات، والخبرات، والأنشطة اللغوية، التي تقدمها المناهج لأبنائها الطلاب، التي يتوقع أن تُحدث التغيرات المطلوبة في سلوك الطلاب، وفقاً للأهداف العامة والخاصة التي سبق تحديدها قبل بناء المنهج التعليمي. وعرفه (يوسف، ٢٠٠٧/ ١٢٤) بأنهُ عبارة عن « مجموعة العناصر اللغوية المتعارف عليها عند عُلماء العربية، والمتمثلة بالأصوات، والمفردات، والتراكيب، والمقدمة من خلال المهارات اللغوية الإنتاجية أو الاستقبالية؛ بُغية تحقيق الأهداف العلمية المرسومة، والتي من أجلها تم بناء المناهج العلمية المُقدمة للمتعلمين». ويقصد بالمحتوى في منهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية مجموعة المواقف التعليمية ذات المضامين اللغوية والثقافية والاتصالية التي تقدم للطالب، وأنشطتها التي تسهم في تعلم اللغة العربية من خلال ممارسة المتعلم لهـــا وتمثله لمضامينها المختلفة)طعيمة، ١٩٩٨).

ويرى الباحث أن محتوى المنهج لا يقتصر على مجموعة مواد للتعليم فقط، وإنما هو مجموعة من الأهداف التعليمية أيضاً التي تُعبر عن القدرات العقلية والمهارات التعليمية والكفاءات، وكذلك القيم والآداب المتعلقة بالسلوك الإنساني التي يجب أن يكتسبها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلم، إضافة إلى الخبرات والأنشطة التعليمية والتعلمية التي نريد أن يحيط بها المتعلم، ومعرفة إستراتيجيات تعليمها وتعلمها.

أما بالنسبة لأهداف محتوى المنهج، فقد وردت عند كثيرٍ من الباحثين (مذكور،١٩٩١) و(عصر،٢٠٠٠) و(الجلال (٢٠٠٨)، ومنها:

- تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة من قِبل الوزارات أو المؤسسات التعليمية عامة كانت أو خاصة.
- تحديد الأنشطة التعليمية والوسائل التي لها دور كبير في تقديم المادة العلمية، ومساعدة المتعلم على فهمها، واستيعابها، وتطبيقها، ومن دون الأنشطة التعليمية ووسائلها المختلفة يصبح المتعلم متلقيا ومستمعا فقط، دون تفاعل مع المادة العلمية المُقدمة إليه بأنشطتها المتنوعة.
- تحديد نوعية التقويم المناسب في العملية التعليمية؛ لأن التقويم ليس على مستوى واحد، وإنما على مستوياتٍ مُتعددةٍ، ومتنوعةٍ، وتختلف باختلاف المراحل الدراسية.
- إتقان المادة العلمية، والوقوف على مكونات الدرس، والربط بينها بطريقة علمية واضحة المعالم للمعلم، والمتعلم.

أنواع المحتوى:

هناك ثلاثة أنواع رئيسة لتقديم المحتوى اللغوي، يذكرها طعيمة ومذكور، وهريدي (٢٠١٠) فيما يلي:

١. المحتوى المرتكز على النحو: ويُقصد به تقديم المادّة التعليمية في صورة محاور عامة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تدور حول موضوعات القواعد، تأسيسا على مبدأين، أولهما: أن اللغة نظام، والنظام يشتمل على مجموعة من القواعد التي إن تعلمها الفرد اكتسب القدرة على استخدام اللغة، أما الثاني فهو أن لكل معنى تركيباً لغوياً يناسبهُ فيؤدية، فتقوم عملية التدريس على الربط بين التراكيب المختلفة والمعنى الذي تنقله في عملية الاتصال.

٢. المحتوى المرتكز على المواقف: فقد مال بعض مُعدِّي المناهج -في محاولة لتجاوز عيوب المنهج النحوي السابق- إلى تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يتدرب عليها المتعلم ويمارسها داخل الفصل التعليمي؛ ليتعلم ممارسة التراكيب اللغوية المنشودة. فمنهج المواقف مبني على حاجات الفرد الاتصالية في مواقف الحياة المُختلفة، فيتخذها أساسا لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف في أهدافها وأنظمتها عن تلك المألوفة في المحتوى المرتكز على النحو، وإذا كان المنهج النحوي يعتمد على حقيقة مفادها أن اللغة نظام، وتعلمه شرط لاستخدامها؛ فإن منهج المواقف يستند إلى حقيقة أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت بهدف تحقيق التواصل، ووظيفتها تأمينه فيما بين الأفراد، ولابد للإنسان من أجل أن يستوعب مكونات اللغة جُملاً، وأصواتاً، ومفردات وثقافة أن يوظفها في السياق الذي ترد فيه.

٣. المحتوى المرتكز على الفكرة: وهو منهج يختلف عما ورد في المنهجين السابقين؛ إذ ينطلق من القدرة الاتصالية، فيجعلها نقطة انطلاق، أيِّ أن هذا المحتوى يُركز على تنمية القدرة الاتصالية لدى الأفراد، ومحور اهتمامه العوامل السياقية التي تجعل للجملة الواحدة عدة معان يضعها الفرد في ذهنه، ويقوم باستحضارها في المواقف المناسبة لاستخدام تلك المعاني التي اكتسبها من السياق اللغوي للمفردات، والتراكيب المُختلفة، والجوانب الثقافية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تنظيم المحتوى:

اختيار المحتوى مقدّمة لتنظيمه، ويقصد به، تبويب المواد التعليمية وترتيبها بالطريقة التي تتيح أكبر قدر من الإمكانات؛ لتحقيق القدر الممكن من أهداف المنهج.

وتوجد طريقتان سائدتان يقترحهما المتخصصون في تنظيم محتوى المنهج التربوي، (طعيمة، ١٩٨٩)، هما:

١. التنظيم المنطقي: ويقصد به تنظيم المحتوى التعليمي تنظيما منطقيا، بربط الحقائق والمفاهيم بعضها ببعض؛ فترتكز كل حقيقة أو معلومة لاحقة على سابقة.

٢. التنظيم النفسي: ويقصد به تنظيم المحتوى التعليمي بمراعاة خصائص المتعلمين، مثل، ميولهم واحتياجاتهم ودوافعهم ومجالات اهتماماتهم.

مداخل عرض المحتوى اللغوي:

المدخل هو الأساس الذي تعتمد عليه عملية تعلم اللغة وتعليمها، فعن طريقه يمكن أن تؤخذ الأسس والمبادئ اللازمة التي يقوم عليها تصميم المواد التعليمية وطرائق التعليم ونحو ذلك (جاموس، ٢٠٠٥). وهناك عدة مداخل لتعليم اللغات، لكل منها فلسفة يتم في ضوئها تحديد محتوى المواد التعليمية واختياره وتصميمه (أبو عمشة،٢٠١٠). ويشير جاموس (٢٠٢٠) إلى أن المدخل يُعرف بأنه «المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلمين». فالمدخل هو المرجع الذي يمكن الاعتماد عليه لتصميم المواد التعليمية وفق أسس ومنطلقات صحيحة. ولا شك في أن معدي المواد التعليمية ينطلقون من مداخل معينة؛ لاختيار المحتوى وطريقة تنظيمه وترتيبه، والجمع بين مكوناته، وذلك باعتبار طبيعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلم وما يناسبها، وفي ضوء ذلك تحدد طرائق التعليم المناسبة للمدخل المتبعة في منهج التأليف. ويرى طعيمة (٢٠٠٣: ٢٨) أن المقصود بالمدخل هو، «مجموع المنطلقات والأسس العلمية والفلسفية التي يستند إليها المقرر». وقسّم مداخل تعليم اللغة العربية ثلاثة مداخل، هي:

١. المدخل اللغوي: يحدّد أولا المواقف التي تستعمل فيها اللغة، ومِنْ ثَمَّ يجري تحديد المحتويات اللغوية الملائمة.

٢. المدخل المهاري: ويقوم على اختيار العمليات والأساليب التي تسهم في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم وتطوير نموه، دون الوقوف عند مستوى لغوي معيّن.

٣. مدخل المتعلم نفسه وما يتّصل بعملية التعليم لديه: ويهدف إلى تحديد أساليب اكتساب المتعلّم للكفايات الضرورية وإستراتيجياته. ويحظى هذا المدخل بمكانة كبيرة؛ وذلك لما يشهده ميدان التربية من نقل مركزية الاهتمام من المعلّم إلى المتعلم وجعله فاعلا ومرتكز العملية التعليمية.

- ومن أهم مداخل تعليم اللغة التي ذكرها طعيمة (١٩٨٥) والحديبي (٢٠١٥) ومدكور وهريدي (٢٠٠٦) والناقة وطعيمة (٢٠٠٦):

١. المدخل الضمني: أساسه تعليم قواعد اللغة وخصائصها الشكلية ودلالاتها الوظيفية للمتعلمين ضمنا لا صريحا، من خلال استخدام القوالب والأساليب اللغوية، ونماذج المحاكاة، وتوظيف تلك القواعد في نصوص وأمثلة وتدريبات مختلفة ليمارسها المتعلم ويكتسبها دون تناول تعريفاتها الاصطلاحية وتفصيلاتها الدقيقة، خاصة في البدايات الأولية لعملية التعلم.

٢. المدخل الوظيفي: ويعني استعمال الأشكال اللغوية في مختلف المواقف الحياتية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العملية؛ من خلال توظيف المكونات اللغوية المتعددة ومهاراتها في نصوص متنوعة، تتيح للمتعلّم فرصة استعمالها وظيفيّا في السياقات التواصلية التداولية المناسبة، من دون تصريح بتلك القواعد، أو عرض مصطلحاتها ومفاهيمها.

٣. المدخل التكاملي: جعل جانب التكامل بين مكونات اللغة ومهاراتها منطلقا أساسيا في بناء مناهج اللغة العربية لغة ثانية، وذلك بالاعتماد على مبررات منطقيَّة، يدل بعضها على أن فروع اللغة هي اللغة نفسها، فحيثما يقدّم المكوّن أو المهارة فله صلة ببقية المهارات والمكوّنات، أي باللغة ككل؛ تتضح وظائفه بشكل كامل. يضاف إلى هذا ربط الخصائص الشكلية للغة صرفا وتركيبا وإملاء بالموقف اللغوي الطبيعي، من شأنه أن يسرِّع الاكتساب، بفضل ما يسمح به من الربط العضوي بين الشكل اللغوي ووظيفته الدلالية.

٤. المدخل الاتصالي: أساسه أن اللغة تعامل اجتماعي وتفاعل اتصالي، وأنها بذلك، كائن اجتماعي حي، يتطور وينمو في ظل المجتمع وبين أفراده. وهذا المدخل يعمل على تعزيز مهارات التواصل وتطويرها؛ لذا فهو على صلة قوية بالمدخل الوظيفي، إلا أن التركيز على هذا المنحى يتطلب اهتماما باللغة في المواد الأخرى، على أن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التعامل في البيئة المدرسية والاجتماعية، وبذلك تحقق دور اللغة الاجتماعي في توظيفها في الحياة اليومية.

٥. المدخل الدرامي: يعد المدخل الدرامي ترجمة للفلسفة التي تجعل نشاط المتعلم جوهر العملية التربوية، وهو من المداخل التي تثري عملية التعلم على اختلاف الأعمار أو الصفوف؛ فهو مرتبط بالخبرات المباشرة، الناتجة عن نشاط المتعلم ومظاهر أدائه، وهو لا يعتمد على العمليات العقلية إلا بقدر ما يأخذ في حسبانه الحاجات النفسية للمتعلم، مراعيا مراحل النمو العمري للمتعلمين وخصائصها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهناك من يضيف مداخل أخرى إلى المداخل السابقة، مثل: (المدخل السمعي الشفهي) الذي يعتمد على معرفة طبيعة اللغة التي ستعين شكل التدريس وطبيعته. ويرى هذا المدخل أن من طبيعة اللغة أنها سمعية شفهية، وهي في جوهرها رموز تنضمن معاني (محمد، ٢٠١٣).

ويذكر الربعي (٢٠١٢) ومدكور (١٩٩٣) أن هناك مداخل أخرى في تعليم اللغة، منها:

١. المدخل التقليدي: الذي يرتكز على عرض القواعد النحوية والصرفية للغة، بناء على افتراضه أنّ التمكن منها يساعد على ضبط الاستعمال اللغوي وبخاصة القراءة والكتابة.

٢. المدخل المباشر: الذي يركز على اللغة الشفوية المستعملة في الحياة اليومية، ويعنى بالعلاقة بين اللغة والفكر، وبين المفردات ودلالتها المستعملة في الممارسة اليومية بصورة واقعي.

٣. المدخل الإصلاحي: وهو من نتاج البنيوية، ويستعمل اللغة التواصلية اليومية تحدثاً وكتابة؛ إذ يقوم بالموازنة بين اللغتين المكتوبة والشفوية، ولغة التواصل اليومي.

٤. المدخل القرائي: وهو امتداد للمدخل الإصلاحي والإطار البنيوي الذي يعتمد على الأداء بغض النظر عن إطاره الفكري.

٥. مدخل المفاهيم: ويعتمد على مصفوفة المفاهيم التي تتألف من خلال تصنيف المعارف إلى فئات بينها قواسم مشتركة؛ فعلى سبيل المثال يقدم درس النحو بدءا بالمرفوعات فالمنصوبات وهكذا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيا، تقديم المكونات اللغوية في محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية:

إن مكونات اللغة هي المادة الحقيقية التي تجعل متعلم اللغة العربية لغة ثانية يتعلم مهاراتها، بصورة متقنة تعينه على استعمالها في المواقف الحياتية، ومن لم يسيطر عليها لا يتمكن من السيطرة على مهارات اللغة بمستوياتها المتعددة. ومن هنا فنحن بحاجة إلى أهم الإستراتيجيات التي تُقدم من خلالها المكونات اللغوية لمتعلم اللغة بطريقة شيقة، وجذابة يستطيع من خلالها فهمها واستيعابها، وبواسطتها يستطيع إتقان المهارات اللغوية الأربع في مجال تعليمية اللغة العربية لغة ثانية. وفيما يلي عرض لبعض إستراتيجيات تعليم مكونات اللغة وتعلمها:

(أ) إستراتيجيات تقديم المكون الصوتي:

تمثل السيطرة على الأداء الصوتي تمييزا وإنتاجا المدخل الأمثل لتعلّم اللغة الأجنبية وإتقانـها؛ فمهما كان لدى المتعلم من رصيد مفرداتي وإلمام بقواعد التركيب والتصريف ومعرفة بالسياقات اللغوية الثقافية، فإنه يظل قاصراً عن استخدام اللغة الثانية بشكل ناجع ما لم يحسن نطق أصواتـها؛ ذلك أنّ التواصل اللغوي شفوي في الأساس مبني على وضوح الرسالة إنشاء واستقبالا؛ ولا يتم ذلك إلا من خلال أداء الأصوات أداء سليما؛ حتى تصل الرسالة اللغوية واضحة للمتلقي، وتحقق أهدافها. ومن ثَمّ فإنّ تعليم الأصوات، وتقديمها بالإستراتيجيات الحديثة؛ مما يؤدي إلى نتائج تسهم في رفع مستوى إتقانها (الفوزان، ١٤٣٦). ومن تلك الإستراتيجيات (الفوزان، ١٤٣٦) و(طعيمة، ١٩٨٥و ١٩٨٧) و(صيني وآخرون، ١٩٨٥) و(عبداللاه، ٢٠٠٩) و(القاسمي، ١٩٧٩) و(الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣)، مايلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١ – إستراتيجية التمييز، وتشمل:

- التعرّف الصوتي: يقصد بها إدراك متعلم اللغة الصوت العربي، وتمييزه عند سماعه مستقلا أو ضمن جوار صوتي. ولذلك فإن تدريبات التعرّف الصوتي تشتمل على إيراد مجموعة من الكلمات التي تتضمّن الصوت الهدف، فيسمعه المتعلّمون لمرّة واحدة أو مرات من المدرّس أو من أي جهاز، ويكررونه فرادى أو جماعة. ويستحسن أن يلجأ المدرّس إلى رسم الصوت المقصود بلون مختلف في الشكل المكتوب الذي يعرضه على المتعلّمين.

- التمييز الصوتي: تهدف تدريبات التمييز الصوتي إلى التعرّف على الفرق بين صوتين في نفس الجوار الصوتي وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه. وتعتمد في هذا التدريب طريقة الثنائيات التقابلية الصغرى (مثال: ألـم # علـم؛ كلب # قلب)، مع التركيز على الصوتين المتقابلين، ليدرك المتعلم الفرق بينهما.

- التجريد الصوتي: تعني استخلاص صفات الأصوات، وإظهارها في مواضع مختلفة من المفردة؛ حتى يمكن تمييزها عن غيره، وإظهار الفرق بينها وبين الأصوات المقاربة لـها في اللغة.

- الأزواج المتقاربة: ومن الأساليب كذلك خاصة في المراحل الأولى من عملية تعلم اللغة استخدام الأزواج المتقاربة من المفردات التي تشترك في جميع الأصوات إلا صوتا واحدا، وهو الصوت الذي يراد من المتعلم تمييزه، مثل، (هرم مقابل حرم) و (مهموم مقابل محموم) و(هوى مقابل أوى) و(همزة مقابل حمزة).

٢– إستراتيجية الوصف: تعتمد على مساعدة المتعلّم على تمييز مخرج الصوت وصفاته من خلال مجسّمات أو صور توضّح له الأجزاء من جهاز النطق التي تتدخّل في إنتاج

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصوت المحدّد كاللسان والحنك والأسنان وكيفية حركتها وهيئتها عند النطق، كموضع حبس الهواء في الأصوات الشديدة، وهيئتي اللسان والتجويف الفموي في حالتي التفخيم والترقيق، مثلا عند محاولة التمييز بين صوتي الصاد والسين أو الطاء والتاء.

٣- إستراتيجية التكوين، وتشمل:

- إكمال الجمل: هنا يتجاوز المتعلّم مرحلة التمييز الإدراكي إلى مرحلة الإنتاج؛ بحيث يؤدي الصوت تلقائيّا بمجرّد اختيار الكلمة المستهدفة. وفي هذه الطريقة يعطى المتعلم بعض الجمل المعدة مسبقا وفيها كلمات غير موجودة، وعليه أن يفهم الجمل ثم ينظر إلى الصورة المرفقة ويقول ما تعبر عنه، والصورة تحوي المفردة المرادة المشتملة على الصوت المطلوب.

- تكوين الجمل: في هذه الطريقة يتقدم المتعلم خطوة أخرى فيقوم هو باستخدام كلمات تتضمّن الأصوات المستهدفة ضمن مفردات أو عبارات تامّة.

٤- **إستراتيجية البطاقة**، وتشمل:

- بطاقات الكتب المدرسية: فهي وسيلة ناجحة في تعليم الأصوات اللغوية؛ لأن البطاقات تحمل كل الحروف الهجائية، ولن تستغرق وقتاً طويلاً لجعل هذه البطاقات وسيلة مفيدة في تعليم هذه الأصوات.

- بطاقات التركيب (التشكيل): استخدام البطاقات التي تحمل مجموعة من الحروف لتشكيل كلمة معينة، المقصود منها فهم كيفية نطق الحروف. وهذه هي ما تُسمى بـ (لعبة أبجدية المجلس) وهي لعبة للمجموعات، الغرض منها توضيح نطق أحد الأصوات في الكلمة، والاستفادة منها في اكتساب مفردة جديدة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥- **إستراتيجية الاستماع**: وهي مهمة جدا وبخاصة في المراحل الأولى من مراحل تعلم اللغة الثانية؛ من خلال سماع صوت المعلم الطبيعي، أو الاعتماد على الأجهزة الحديثة على اختلافها، أو المعامل الصوتية؛ ليتعود على سماعها مفردة أو مركبة؛ مما يساعده على تمييزها والتفرقة بينها، والسيطرة على إتقان نطقها.

(ب) إستراتيجيات تقديم مكون المفردات:

تعلم المفردات أساس في أي لغة أولى أو ثانية؛ لأنها من الأركان الأساسية لعملية التواصل مع الآخرين؛ فكلما زادت الثروة اللغوية بالمفردات زاد استخدام اللغة والتواصل بها والعكس صحيح. ولكن تعلمها ليس مقصورا على نطق أصواتها، أو فهم دلالاتها مستقلة بذاتها، أو معرفة طريقة اشتقاقها، أو وصفها في تركيب لغوي معين، بل إنّ من مكوّنات المعرفة بالمفردة، كون المتعلّم قادرا على هذا كلّه؛ إضافة إلى قدرته على استعمالها في سياقها المناسب؛ فهناك حالات للمعرفة بالمفردات حسب ما تستدعيه المهارة اللغوية (الفوزان،١٤٣٦ه) و(عبد الحق،٢٠٠٩)، هي:

١. كلمات للفهم: يعني إدراك معناها عند السماع أو القراءة.

٢. كلمات للحديث: استعمالها في الحديث حسب ما يقتضيه المعنى والسياق.

٣. كلمات للكتابة: عادية أو موقفيه.

٤. كلمات كامنة: يستخلص معنى المفردة من القرائن السياقية (تفهم من السياق) أو من خلال مهارة التحليل (كأن يستدل على معناها من تحليل خصائصها الصرفية اعتمادا على وعيه الصرفي).

ويرصد عدد من الباحثين (الخولي، ١٩٨٦) و(الفوزان،١٤٣٦) و(يونس،٢٠٠٣) و

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(سكر،٢٠١٠) (أسراري، ١٩٩٥) (عبدالباري، ٢٠١١) (الحديبي، ١٤٣٦) مجموعة من الإستراتيجيات التي تستخدم في تقديم المفردات اللغوية، منها:

١- **إستراتيجية المعاني (الوظائف المعجمية)**، وتشمل:

- التفسير بالمرادف: ويلجأ إليها المعلم عندما يكون المتعلم قد كوّن ثروة معجمية جيدة؛ فيوضح معنى المفردة بمرادفها، مثل، (طالب وتلميذ)، و(أستاذ ومعلم).

- التفسير بالضد: وهي مرحلة أكثر تقدما من الترادف؛ لأنها تمثل مستوى أرقى من التفكير يدرك فيها المتعلّم معنى المفردة من خلالها ضدّها، كتعريف القريب بضد البعيد والكبير بضد الصغير.

- الحقول الدلالية: والمقصود بذلك تنظيم عدد من الكلمات في سياق واحد بجامع معنى نواتي مشترك أو مجال دلالي موحّد، وذلك مثل، العلاقات الأسرية، أو الصحة والمرض، أو أعضاء الجسم، أو مرافق الجامعة، واستبعاد الكلمات الخارجة عن ذلك المعنى أو المجال؛ فتظهر قدرة المتعلم على التعرف على دلالات المفردات وعلاقاتها، وتصنيفها في حقول دلالية حسب انتمائها إليها من عدمه، والربط بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد.

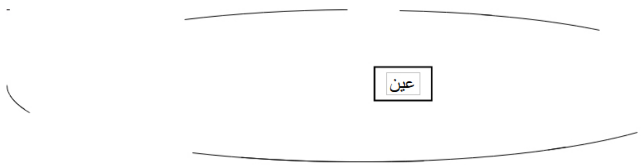
- التداعي: تداعي المعاني وتواردها؛ مثل (العائلة) تورد المفردات (زوج وزوجة وأولاد وأسرة...).

- السياق: تبرز أهمية استخدام المفردة عندما تعلم في جمل متتابعة ومترابطة من خلال سياقات تعليمية ذات معنى واضح ومفهوم للمتعلمين، بل ينبغي تضمين الدرس أو الوحدة الدراسية بمفرداتٍ مُختارة بعنايةٍ، وتركيز، وذات دلالات مفهومة لدى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها. ومن خلال تمرينات تتمة الفراغ، بكلمة تكتسب دلالة جديدة من السياق.

- الخرائط الدلالية: حيث يمكن توظيفها التوظيف الأمثل في تعليم المفردات اللغوية لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، وذلك باستخدام العارضات البصرية لمعلومات عن مفردة معينة في أشكال مربعة، أو دائرية تساعد المتعلم على فهم العلاقة بين الدال، والمدلول لهذه الكلمة، مثل النموذج التالي:



٢- **إستراتيجية الصورة**: تستعمل خاصة لإدراك المعاني المحسوسة التي لا تحتاج إلى جهد كبير لتعرُّفها، وتتبع هذه الطريقة كثيرا في المراحل الأولى من عملية التعليم؛ لأن لها دوراً هاماً في تنمية المفردات لدى متعلم اللغة.

٣- **إستراتيجية التكرار**: إعادة نطق الكلمات وتكرارها، يساعد على معرفة المعنى أكثر، وتثبيتها في ذهن المتعلم.

٤- **إستراتيجية التمثيل ولعب الدور**: وفيها تقدم بعض الأدوار التمثيلية التي يكون فيها تفاعل إيجابي بين المتعلمين، بتمثيل بعض المواقف الواقعية التي قد يمر بها المتعلم؛ كتمثيل دور (مريض يشكو من بطنه)، فيطلب من المتعلمين وصف حالته وذكر الكلمات المناسبة؛ بحيث يربط بين موقف المتعلم المباشر أمام المتعلمين والمفردات التي يمكن أن توصف بها حالته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥- **إستراتيجية الاستماع والمشاهدة:** باستخدام التقنيات والأجهزة الحديثة أو القديمة؛ وذلك بالاستماع إلى مواد مسموعة، تفيد في اكتساب مفردات جديدة، ومناقشة معانيها مع معلم المادة أو المتعلمين. وكذلك مشاهدة الأفلام أو غيرها من المواد المرئية، التي تساعد على تنمية الثروة اللغوية من المفردات لمتعلم اللغة؛ لربطها بين المفردات ودلالاتها المحسوسة أو المجردة منها؛ وثبت من خلال الملاحظة الذاتية بأن لهذه الإستراتيجية أثرا كبيرا وواضحا في تقدم مستوى المتعلم اللغوي وتطوره، بزيادة رصيده من مفردات اللغة الهدف، بل إنها من الإستراتيجيات الذاتية التي يعتمد عليها المتعلم في تطوير مستواه اللغوي.

٦- **إستراتيجية البطاقات:** تساعد على اكتساب المفردات، بطريقة سهلة، وميسرة؛ حيث يدون فيها مفردات، ويطلب المعلم من المتعلمين إخراج الكلمة التي يطلبها، أو التي تستخدم في موقف معين إلخ.

٧- **إستراتيجية الرسوم:** عملية الرسم تؤدي إلى توضيح المفردة خاصة المحسوسة منها من خلال رسم ما تدل عليه بشكل تقريبي؛ مما يؤدي إلى سرعة اكتسابها ومعرفتها.

٨- **إستراتيجية التدريبات اللغوية**، وتشمل:

- الاختيار، وذلك باختيار مفردة من عدة مفردات ووضعها في سياقها المناسب، وهذه الإستراتيجية تظهر تمكن المتعلم من اكتساب معنى المفردة بشكل صحيح.
- إستراتيجية الاشتقاق، وهذه تتيح للمتعلم التعرف على مفردات متعددة ولها دلالات مختلفة، تشتق من أصل واحد؛ مثل، كاتب، ومكتبة، ومكتوب، وكتاب....
- إستراتيجية المزاوجة، من خلال عرض قائمتين (أ) و (ب) ويقوم المتعلم بالربط بين المفردات المترادفة، أو المتضادة، أو التي تنتمي إلى حقل واحد، وهو بهذه الصورة يزداد تمكنا من السيطرة على المفردات ودلالاتها المختلفة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- إستراتيجية الإكمال، ملء الفراغ بالكلمة المناسبة التي ينتجها الطالب مما تعلمه وحفظه.

- الإستراتيجية المباشرة، كاستخدام المعجم أو القاموس لمعرفة دلالة المفردات، والكلمات المفتاحية، بتحديد المفردات المهمة في كل موضوع يتعلمه، أو كتابة المفردات الجديدة في كل موضوع.

٩- **إستراتيجية الألعاب اللغوية**: توظّف هذه الإستراتيجية في تعليم مفردات اللغة وتعلمها خاصة، وفق خطة واضحة تعتمد على بعض الخصائص الشكلية المعرّفة للمفردة، وتؤدي دورا مهما في تذكّرها واستحضارها مقترنة بمعانيها، وتعطي هذه الإستراتيجية عملية التعليم بعدا حركيّا وحيويّا يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة؛ كالقيام بالمباريات اللغوية الخاصة بتعليم المفردات، بالاعتماد على:

- الوزن والقافية، حيث تُقدم كلمة، ويُطلب من المتعلم الإتيان بكلمة على نفس الوزن، مثل، كريم، حليم، كليم.

- التقليب: تقليب حروف الكلمة تقديما وتأخيرا، مثل، جسر، رجس، سرج.

- المختلفة: الكلمات المُختلفة في حرف واحد، مثل، جميل، جميع.

- البادئة: الكلمات التي تبدأ بحرف معين، مثل، حرف العين (علي، عين، علم، عنب).

- المنتهية: الكلمات التي تنتهي بحرف معين، مثل، حرف اللام (جميل، جمال، عامل).

- المتماثلة: الكلمات التي تبدأ وتنتهي بالحرف نفسه، مثل، حرف الميم (مريم، معلم، مسلم).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(ج) - إستراتيجيات تقديم المكون التركيبي:

تعدّ الخصائص الشكلية من اللغة كقواعد النحو والصرف أساسا مهمّا في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وينبغي مراعاة الفروق بين الناطقين بها والناطقين بغيرها عند تعليمها؛ من حيث اختلاف موضوعات النحو المختارة، وطرائق تقديمها وإستراتيجياتها، والابتعاد عن تقديمها بالطريقة التي تقدم بها كتب العربية للناطقين بها (عكاشة،٢٠١٠). وإنما نستخدم في تعليم التراكيب النحوية لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية تدريبات، مثل، التكرار، والاستبدال، والتحويل، والسؤال والجواب، والتوسعة والاختصار (الفوزان، ١٤٣٦هـ). كما يطلب من المعلم العناية بالتركيب النحوي من حيث معناه ومبناه، والقيام بالتدريبات النحوية شفويا، ثم قراءة، ثم كتابة، وأن يؤديها المتعلمون بصفة جماعية وثنائية وفردية.

وهناك مجموعة من الإستراتيجيات ذكرها الحديبي (١٤٣٦هـ) وعبد الحميد (٢٠١٠) والنبوي (٢٠٠٦) تُستخدم في تدريس التراكيب النحوية وتقديمها لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ومنها[٣]:

١. **إستراتيجية التعلم التعاوني**: حيث يكلف المتعلمون بنشاط تعاوني على موضوع نحوي معين بحيث يُطلب منهم إيراد مجموعة من الأمثلة عليه، ومناقشتها فيما بينهم.

٢. **إستراتيجية التمثيل**: وهي من الإستراتيجيات التي تضفي على العملية التعليمية صبغة جذب وحيوية؛ من خلال تمثيل بعض المواقف الحية المشابهة للمواقف الطبيعية باستخدام التراكيب النحوية، التي يفضل أن تكون وظيفية بحيث تثبت في ذهن المتعلم؛ ليستخدمها في مواقفها الطبيعية الحقيقية.

٣- هناك من يضع المداخل (التواصلي – التفاعلي – الوظيفي...) ضمن الإستراتيجيات، ويعتقد الباحث بأن المداخل أكبر منها، بل إنها تتضمن بعض الإستراتيجيات المناسبة لها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. **إستراتيجية تنويع الشرح**: وهي تقوم على تنويع طرائق تقديم التراكيب وأساليب شرحها؛ لتقريبها للمتعلم تيسيرا لفهمها وتوضيحها، والتمكن منها؛ كاستخدام ما يلي:

- المثال: يورد المعلم أمثلة على التراكيب الجديدة، ويفضل أن يكتبها على الوسيلة التعليمية.
- القياس: حيث يعرض المعلم القاعدة أولاً، وبعدها يتم تقديم أمثلة عليها من المعلم ثم المتعلمين.
- الاستنتاج: حيث يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة، ويطلب من المتعلمين استنتاج القاعدة.
- تركيز الانتباه: من خلال تمييز الظاهرة المقصودة ضمن السياق تمييزا شكليا باستخدام اللون أو الخط المميز أو السطر التحتي.
- دلالة التركيب: بأن يربط المعلم معنى التركيب الجديد بالسياق اللغوي أو المقامي الذي يستعمل فيه.
- الصيغة: يشرح المعلم صيغ التراكيب الجديدة من حيث أنواع الكلمة أو الإعراب أو البناء أو أقسام الأفعال أو المطابقة وما إلى ذلك.
- إنتاج النظائر: يطلب المعلم من الطلاب إنتاج أمثلة جيدة من نفس التركيب، ويكون ذلك خاصة عن طريق توجيه أسئلة تمثل سياقات دافعة لتوليد أجوبة تحتوي على التركيب المطلوب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- المقارنة: يقوم المعلم بالمقارنة بين التراكيب الجديدة والتراكيب التي أنتجها المتعلمون ويوضح جوانب الاتفاق أو التشابه أو الاختلاف في المعنى والمبنى.

- التعزيز: يعرض المعلم أمثلة أخرى على التركيب الجديد في سياقات ترسّخ فهم الطلاب لدلالة التركيب الجديد ومواضع استعماله.

- التعميم: يشجع المعلم الطلاب على التوصل إلى تعميم يتعلق بالتركيب الجديد من حيث الصيغة والاستعمال.

- التمارين الشفوية: يتدرّب الطلاب على استعمال التركيب شفويا.

- التمارين الكتابية: يحلّ الطلاب مجموعة من التدريبات الكتابية على التركيب الجديد.

- المراجعة: يستثمر المعلّم سياقات التعليم الأخرى كالقراءة والمحادثة لمراقبة استخدام الطلاب للتركيب الجديد، والتذكير بدلالتة تعزيزا لمعرفتهم به وإدراكهم لوجوه استعماله.

(د) - إستراتيجيات تقديم المكون الثقافي:

اللغة وعاء الثقافة وبها يتعرف على ثقافات الآخرين المختلفة؛ والمحتوى المعدّ لمتعلمي اللغة الثانية يحمل في طياته الثقافة بأنواعها ومجالاتها؛ ليعطي تصورا عن الآخرين على اختلاف أزمنتهم وأمكنتهم. ولا شك في أن الثقافة شأنها شأن غيرها من شؤون الحياة، متغيرة وغير ثابتة. من هنا فإن الثقافة تحتل- باعتبارها تمثل حياة المجتمعات بمختلف جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية- مكانة بارزة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، وتعد أحد المكونات الأساسية المكملة للمحتوى التعليمي؛ لذلك لا بدّ أن تمثل المادة التعليمية وتتضمن ثقافة للغة المستهدفة بجوانبها المختلفة في جميع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أوجه التعلّم ووسائله المختلفة. ويذكر كل من Nasaruddin (٢٠١٥) والفوزان (١٤٣٤ه) والناقة وطعيمة (١٩٨٩) مجموعة من التوجيهات الأساسية في مجال تعليم الثقافة العربية والإسلامية عند تعليم اللغة العربية لغة ثانية:

- أن يعبّر المحتوى عن جوانب من الثقافة العربية والإسلامية بصورة سليمة، ويحقق الهدف الثقافي من تعليم اللغة ونشرها.
- أن يتميز المحتوى الثقافي بالتنوع والثراء بما يلبّي الاهتمامات الثقافية والعاطفية للمتعلمين على اختلافهم، ويبرز جوانب الحياة العامة، والمشترك بين الثقافات.
- أن تصوّر المادة المعروضة على المتعلمين حياة الإنسان العربي في إطار العصر الذي يعيش فيه، وتعتني بالقيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.
- أن تقوّم أشكال التحيّز ضد الثقافة العربية الإسلامية في عقول بعض المتعلّمين.
- ومن إستراتيجيات تقديم المكون الثقافي لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية (اليوبي والحجوري، ٢٠١٨) و(Akres, 2018):

١. **إستراتيجية الممارسة والتطبيق**، تتمثل من خلال:

- الزيارات الميدانية الثقافية أو الاجتماعية أو الرحلات، وعادة تسهم الأنشطة الطلابية إسهاما واضحا في القيام بهذه الممارسات؛ بالوقوف على الجوانب الثقافية واقعيا؛ واكتساب خبرات مباشرة، والتعامل مع المواقف الثقافية بشكل مباشر؛ مما يجعل المتعلم ينغمس في الثقافة ويعايشها ويجربها؛ ناهيك عن اكتساب جوانب تاريخية وغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الأندية الأكاديمية والتعليمية، كنوادي، الخط العربي، والطبخ العربي، والإعلام العربي، والتراث الشعبي، ونادي الرياضة، ونادي البيئة، ونادي الإبداع الأدبي والمسرحي، والأندية الأكاديمية التي توفرها معظم المؤسسات والجامعات، مثل، نادي القراءة ونادي الأعمال الاجتماعية....

- المشاركة في المشاريع وإنجاز المهمات الحقيقية، وهي مشاركة في مهمات يمكن تنفيذها من خلال برمجتها في المنهج اللغوي بحيث تتناول ما يحتاجه المتعلم من اللغة، فيشارك في الأنشطة المجتمعية المختلفة خاصة تلك التي لها صلة مباشرة بالمهارات اللغوية أو الجوانب الاجتماعية، والأبعاد الثقافية للسلوك المجتمعي. ويمكن أن تُقترح بعض المهام المتعلقة بالعمل التطوعي مثل، البيئة، والصحة، ومؤسسات الرعاية المجتمعية، والمؤسسات والجمعيات التي تعنى بالبيئة.... وهذه كلها مجالات تخدم التعلم بالفعل وبالممارسة الشخصية. وتعد أنشطة إنجاز المهمات من أفضل الإستراتيجيات التي تستثمر في تعليم اللغة العربية لغة ثانية وثقافتها، وفي تطوير المهارات التواصلية والثقافية. ويعد العمل التطوعي من أبرز الوسائل لتقديم المساعدات الاجتماعية، والمجال الواضح في هذا الباب هو التعاون مع الجمعيات التي تقدم خدمات ومساعدات اجتماعية لفئات متنوعة من المجتمع المحلي أو العالمي. والعمل التطوعي والمشاركة في تقديم المساعدات الاجتماعية من أنجح الوسائل لجعل التعلم اللغوي مشجعا ومثريا لما يضفيه من حيوية ولما يشكله من دافع للمتعلمين للتفاعل مع محيطهم الاجتماعي المتنوع والغني بالممارسات اللغوية والتفاعلات الثقافية. وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تحقيق الاتصال المباشر للمتعلمين مع البيئة التي يتعلمون فيها اللغة. وعن طريق هذا الاتصال المباشر مع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الناس في بيئاتهم يكتشفون الثقافة ويدركون مكوناتها المختلفة ومضامينها الغنية.

- التجارب الشخصية الحرة (المباشرة)، كالتسوق، وإعداد الطعام باتباع قائمة المحتويات والمكونات، ومشاهدة الأخبار ومتابعتها، والقيام بالمقابلات الشخصية والمكالمات الهاتفية، واستعمال وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة مع أفراد المجتمع الثقافي، والسفر والتنقل باستخدام وسائل المواصلات المتنوعة. فهذه كلها تجارب مباشرة وغير مباشرة يفاد منها في إستراتيجيات تنمية المفردات والتعابير، بالإضافة إلى ما تتيحه من قنوات حية للتعرف على الثقافة والاحتكاك بالمجتمع.

- الشريك اللغوي: وتفيد هذه الإستراتيجية في إيجاد شريك لتبادل التعلم اللغوي داخل البلد الذي يتم فيه تعلم اللغة الهدف. وقد ظهرت في السنوات الأخيرة كثير من المواقع على الشبكة العالمية تتبنى هذه الإستراتيجية للتبادل اللغوي والثقافي بين عدد من اللغات ومنها اللغة العربية، وهي إستراتيجية تنفذ عبر الوسيط الرقمي متيحة فرص التعدد اللغوي والتبادل الثقافي بين عدد هائل من المتواصلين بلا حدود ولا حواجز أو موانع.

- الضيافة والتبادل اللغوي والثقافي: إن الهدف منها إيجاد بيئة فاعلة لتبادل اللغة، وفضاء مناسب لتطوير التفاهم المشترك بين ثقافتين وبين لغتين. ولذلك فالتبادل اللغوي والثقافي عادة ما يتم بين ناطقين على الأقل بلغتين مختلفتين. وهي أنشطة فعالة تكسب المتعلمين تجارب ثقافية قائمة على التفاعل مع أبناء المجتمع، وتنعكس آثارها على تطوير الفهم بين الأجناس البشرية، وتنمية الوعي الثقافي بين الأفراد، وربط علاقات إنسانية إيجابية، ومد جسور التواصل بين الثقافات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويضيف الباحث:

٢. **إستراتيجية التمثيل**: وفيها تقدم بعض الجوانب الثقافية من خلال التمثيل التي قد لا يبرزها الوصف مهما كان؛ كحالات استقبال الضيف والترحيب به، ودلالات طريقة السلام وحالاته المختلفة.

٣. **إستراتيجية المقارنة**: إبراز أوجه الشبه والاختلاف بين ثقافة أهل اللغة العربية وثقافة المتعلم أو غيرها من الثقافات؛ مما يعطي قوة في الاكتشاف واتضاح الصور الثقافية بينهما.

٤. **إستراتيجية المحسوسات**: وذلك بإحضار بعض ما يمثل الثقافة من أشياء محسوسة إلى الموقف التعليمي ووصفه؛ كالأدوات الخاصة التي تمثل جانبا من جوانب الثقافة الإسلامية أو المحلية أو العربية.

٥. **إستراتيجية الصورة**: وذلك من خلال صور خاصة بثقافة اللغة العربية قد تكون عصرية أو قديمة يصاحبها وصف وشرح لمواقفها ودلالاتها المتعددة، ودلالات الألوان، أو الأشكال، أو الطبيعة.

٦. **إستراتيجية الرسوم**: وذلك برسم بعض ما يمثل ثقافة أهل اللغة العربية بشكل تقريبي؛ كأن يرسم لهم بعض الأشياء التي لها دلالة خاصة بالثقافة السعودية؛ كالمبخرة، ودلة القهوة العربية....

٧. **إستراتيجية العرض**: من خلال استثمار التقنية الحديثة في نقل المواقف الثقافية حية أو ثابتة كما هي في الواقع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثالثا: تقديم المهارات اللغوية في محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إن تقديم المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية مطلب ضروري لكل متعلم؛ باعتبارها الركيزة الأولى للسيطرة على اللغة، وهي التي تمثل مكونات اللغة تمثيلا تطبيقيا، وتترجم المخزون اللغوي في الذاكرة الذهنية ومعجمها، إلى إنتاج لغوي يمكّن المتعلم من استخدامها استخدما يحقق وظائفها المتعددة التي تتماشى مع أهدافه العامة والخاصة، التي من أبرزها التواصل الناجح مع الآخرين في حالتي الاستقبال والإنتاج.

(أ) إستراتيجيات تقديم مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع من المهارات المهمة في حياة الناس اليومية، وتحقيق عملية التواصل، وبناء العلاقات الاجتماعية؛ إذ أثبتت دراسة رجاسو (مدى أهمية الاستماع في الحياة الاجتماعية) أن ٤٥ ٪ من ساعات الناس اليومية في الاتصال اللغوي تقضى مستمعة، والأطفال يزيدون عن الكبار بنسبة ٥ ٪، بينما نجد أن ٣٠ ٪ من تلك الساعات تقضى في المحادثة، والبقية بنسبة ٢٥ ٪ تكون موزعة بين القراءة والكتابة (نقلا عن، الخميس، ١٤٣٤هـ). ولا شك في أن هذه المهارة مهمة في عملية تعلم اللغة العربية لغة ثانية؛ لأنها من مهارات الاستقبال؛ لتلقي اللغة وسماع أصواتها ومفرداتها؛ كما تؤدي إلى التّمييز بين الأشياء من خلال الصوت؛ لذا ينبغي تنميتها وتطويرها؛ لاستعمالها في وظائف متنوّعة تؤثّر إيجابا في الفرد نفسه. كما يذكر الشنطي (١٤١٧هـ) أنّ الاستماع الجيّد يؤدي إلى نمو كفاءة المتعلم، ويساعد على فهم المعنى المقصود بصورة صحيحة عند سماع منطوق الآخرين، والإجابة عنه بدقّة.

وبناء على أهمية الاستماع، فعلى معلمي اللغات الثانية العناية بتدريب متعلميها على الإستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهاراتهم، ومنها ما أوردها كل من الشنطي (١٤١٧هـ) ووالي (٢٠٠٨) والخولي (٢٠٠٠) وطعيمة ومناع (٢٠٠٩) والناقة وحافظ (٢٠٠٤) ويونس (٢٠٠١) وعميري (٢٠١٣):

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. **إستراتيجية المناقشة:** يتم فيها توظيف بعض موضوعات القراءة أو موضوعات الشأن العام كما ترد في أخبار الصحف والمجلات، وكذلك التقارير عن الأحداث والمناسبات، لتقرأ على الطلاب وتناقش معهم. والهدف من ذلك تنمية مهارة الاستماع من جهة والوقوف على مدى قدرة المتعلمين على استيعاب ما استمعوا إليه. ومن الوارد أيضا، استغلال النص الإملائي في حصة الإملاء بقراءته على االمتعلمين، ثم مناقشتهم حول ما تضمنه من محتوى ومادة علمية تحوي أفكارا وفقرات ونقاطا متعددة، وذلك قبل أن يملى عليهم. أو قيام المعلم بكتابة بعض النصوص الهادفة التي تتضمن بعض الجوانب العلمية أو التاريخية أو الاجتماعية أو الثقافية... ثم يقرأها على المتعلمين، ويناقشهم فيها؛ ليتوصل إلى مدى وجود هذه المهارة ونموها لديهم، ويفضل أن يكون محتوى هذه النصوص مرتبطا بالمناسبات على اختلافها دينية أم وطنية أم عربية أم عالمية.

٢. **إستراتيجية الربط التكاملي:** بأن يوظف المعلّم حصص التعبير لخدمة مهارة الاستماع، وذلك بإيجاد علاقة بينها وبين مهارات التعبير والإنشاء الأخرى، كأن يطلب من المتعلّمين سرد قصّة مماثلة لما قصّ عليهم، أو إعادة رواية القصّة التي أوردها مع المحافظة على أحداثها وتسلسلها، أو وضع نهاية لقصة معينة ... أو يناقشهم حول أي موضوع مطروح؛ لتحقيق مهارة معينة.

٣. **إستراتيجية الاستثمار:** استغلال بعض حصص مقررات اللغة العربية واستخراج ما فيها من قواعد وأفكار أساسية، وخيال وصور جمالية وبلاغة، فتكلّف مجموعة من الطلاب بعرض أفكارهم التي استنتجوها، في حين يستمع الآخرون لهم بانتباه، قبل أن يتولوا بدورهم مناقشة ما استمعوا له والتعليق عليه بتوجيه من المعلم. ومن المهم أن تستثمر الأنشطة غير الصفية كالإذاعة الصباحية في خدمة مهارة الاستماع، من خلال تكليف بعض المتعلمين دوريا بكتابة تقرير موجز عن برنامج الإذاعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الذي قدمه زملاؤهم، وإبداء آرائهم فيه.

٤. **إستراتيجية الاستنباط**: كأن يعد المعلم بعض النصوص التي تحتوي على أخطاء نحوية أوصرفية أولغوية أو كتابية أو مفرداتية، ويقرأ النصوص عليهم، ويطلب منهم تصحيح الأخطاء، ويناقشهم فيها. ولا يمنع من ذلك من وجود الأخطاء المعرفية الواضحة؛ ليقوم المتعلمون بتصحيحها بناء على خبراتهم السابقة.

٥. **إستراتيجية النقل**: أن يسرّ المعلم لأحد طلابه برسالة شفوية قصيرة، ويطلب منه إبلاغها لزميله المجاور له، الذي ينقلها إلى الذي يليه، وهكذا حتى آخر متعلم ... ثم يقوم المستمع الأخير بإلقائها جهرا، فإن وصل محتوى الرسالة سليما أيقن المعلم أنهم قد أجادوا الاستماع والنقل، والعكس صحيح.

٦. **إستراتيجية التسجيل**: يستثمر المعلم الأجهزة السمعية الحديثة في تنمية مهارة الاستماع وتطويرها، من خلال قيام المعلم بتسجيل أصوات متعددة مختلفة متداخلة ومختلطة، ويطلب من المتعلمين تمييزها وتحديد مصادرها.

٧. **إستراتيجية الرسم**: يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على مهارة الاستماع من خلال الرسم؛ كأن يصف لهم شيئا ما: حيوانا أو جبلا أو منظرا أو بيتا...، والمتعلمون بدورهم يقومون برسمه.

٨. **إستراتيجية الانتباه**: يتابع فيها المتعلمون قراءة زميلهم موضوعا ما بانتباه بقصد الإشارة إلى ما قد يقع فيه من أخطاء، فيرصدونها، وينبهونه إليها بعد انتهائه من القراءة.

٩. **إستراتيجية الرواية**: يروي المعلم حكاية أو قصة موظفا أشكال التنغيم ونبرات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصوت، ثم يطلب من بعض الطلاب أن يعيدوا رواية أجزاء منها مع توظيف أشكال التنغيم والنبرات الصوتية المناسبة.

١٠. **إستراتيجية القراءة:** أن يقرأ المعلم على المتعلمين قصة أو مقالة أو فقرة، أو أن يطلب منهم قراءة نص مكتوب.

١١. **إستراتيجية المشاهدة:** أن يعرض عليهم مشاهد مرئية من قصة أو تقرير تلفزيوني، ويوجه بعض الأسئلة، منها:

- الشفهية أو الكتابية التي ترتبط بالمحتوى المشاهد، ثم يطلب منهم الإجابة شفهيا أو كتابيا.
- الاختيار من متعدد، ويطلب منهم تحديد الإجابة الصحيحة.
- وضع علامة صح أو خطأ، أمام جمل تتعلق بما سمعوه أو شاهدوه أو قرأوه، ويمكن إضافة خيار ثالث، وهو (غير واضح) إذا كان النص لم يبين بوضوح صحة الجملة من عدمها.
- ملء الفراغ، وذلك بوضع الكلمات المحددة في مكانها المناسب.
- (المزاوجة) يُعد المعلم قائمتين تشتملان على معلومات، ويطلب من المتعلمين القيام بوصل قائمة (أ) بما يناسبها من قائمة (ب).
- (الترتيب) يقدم فيها المعلم لطلابه مجموعة من الجمل تتناول المحتوى الذي عرض عليهم عرضا مشوشا، ويطلب منهم إعادة ترتيبها وفقا لما سمعوه أو شاهدوه.

١٢. **إستراتيجية القصة:** يقرأ فيها المعلم قصة مناسبة لمستوى المتعلمين واهتماماتهم،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثم يختبر درجة فهمهم من خلال مجموعة أسئلة تتعلق بمجريات القصة وتسلسل أحداثها.

١٣. **إستراتيجية التحديد**: يحدد المعلم مجموعة من العناصر اللغوية أو غيرها، ويبين الهدف منها للمتعلمين، ويقوم بتحديدها عند ورودها في النص أثناء قراءته، ثم يقوم المعلم بقراءة النص أو يتيح ذلك لأحد الطلبة، ويطلب من البقية الاستماع بشكل جيد، ثم يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة حول المراد المحدد في النص من حيث عددها وترتيب ورودها فيه.

١٤. **إستراتيجية التلخيص**: ينبه المعلم الطلاب مسبقا إلى الهدف من مشاهدة شريط سينمائي أو تلفزيوني قصير هو تلخيصه لاحقا، يشاهد الطلبة الشريط، ثم يتيح لهم المعلم المجال لعرض تلخيصهم على زملائهم ومناقشته معهم.

١٥. إستراتيجية أخذ الأدوار: ويقصد بذلك تدريب المتعلمين على اختيار الوقت المناسب لأخذ الكلمة أثناء المحادثة، وكيفية التعقيب على الحديث، فيتدربون على الاستماع بشكل جيد؛ وعلى الوقت المناسب لبدء الكلمة.

١٦. **إستراتيجية (DLAT)**: وهي نشاط استماعي تفكيري موجه؛ يحدد المعلم هدف نشاط الاستماع مسبقا ويخبر الطلبة به، كأن يكون تحديد الفكرة الأساسية للنص، ثم يقرأ عليهم النص ويطلب منهم الاستماع بشكل جيد وتنفيذ المطلوب. وهذه الإستراتيجية تسمح للمعلم والطلبة بالتركيز على أهداف محددة وتعزيز تحصيل الطلبة للمفردات.

١٧. **إستراتيجية القائم بدور المؤلف**: يقرأ فيها المتعلم نصّا من تأليفه أو من اختياره، ويطلب من بقية زملائه الإنصات ثم يوجه لهم أسئلة حول ما استمعوا إليه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٨. **إستراتيجية ترتيب أحداث القصة:** تعتمد على مبدأ تلخيص قصة استمع إليها الطلاب من خلال التركيز على إعادة ترتيب أحداثها.

١٩. **تسجيل الملاحظات:** يدرب المعلم المتعلمين على تدوين الأفكار الرئيسة والفرعية عند الاستماع لموضوع معين.

(ب) إستراتيجيات تقديم مهارة الحديث:

مهارة الحديث مهارة إنتاجية، تتطلب قدرة على استعمال عناصر اللغة ومكوناتها استعمالا سليما؛ كنطق أصواتها نطقا صحيحا، والتمكن من صيغها الصرفية، ونظامها التراكيبي، وحسن صياغتها، واستعمالها في إطارها الاجتماعي المناسب. ولا شك في أن من وظائف الكلام نقل المعنى؛ لتحقيق التواصل، وتوظيف استعماله في السياق المناسب؛ ليحقق الهدف من الرسالة اللغوية المطلوبة (أبو الضبعات، ٢٠٠٧).

ويستمد التعبير الشفوي أهميته من عدة نواح أهمها، فهو الهدف من تعلم اللغة واستعمالها؛ فهو قسيم الاستماع في تعريف كيان اللغة ووظيفتها، وهو الأداة الرئيسة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد، فمن لا يعبّر عن أغراضه قاصر عن التواصل، وهي حالة من شأنها أن تورث الاضطراب، وفقد الثقة بالنفس، وتأخر النمو الفكري والاجتماعي (يونس، ١٩٩٦).

ويقوم هذا التعبير على بعدين، الأول: (البعد اللغوي) المتكون من مجموعة المهارات اللغوية المتعددة التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها ويحصلها؛ ليستطيع التعبير عما يريد، وأما الثاني فهو (البعد المعرفي) المتعلق بتحصيل المتعلم للمعارف والمعلومات والأفكار والخبرات بأنواعها والثقافة الاجتماعية من خلال القراءات المتنوعة الواعية وغيرها (شحاتة، ٢٠٠٠). وتبدو الحاجة إلى مهارة التعبير الشفوي أشد إلحاحا في عصرنا مما كانت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عليه في سائر العصور؛ فقد يسّرت الوسائل التقنية الحديثة عملية التواصل الشفوي عن بعد كما عن قرب، من خلال استخدام المحادثات الصوتية المباشرة أو تسجيل الرسائل الصوتية وإرسالها إلى المستهدفين بصورة سريعة جدا، وأصبح لها دور كبير في إنجاز المهام والأعمال أو التواصل الاجتماعي الذي يزداد يوما بعد يوم.

ويرى كل من الخليفة (٢٠٠٢)، وعبدالباري (٢٠٠٠) ومدكور (١٩٩١) والفوزان (١٤٣٧هـ) وطعيمة (٢٠٠٧) ومدكور (١٩٨٨) وسمك (١٩٩٦) والنجار (٢٠٠٦) أنه يمكن للمعلم استخدام مجموعة من الإستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهارة التحدث، منها:

١. **إستراتيجية الإلقاء**: توظّف من خلال دروس يتدرّب فيها الطالب على الإلقاء مما يكسبه الجرأة والثقة بالنفس والتعبير عن رأيه بحرية إلى جانب تنمية القدرة على التفاعل الحواري. وتوظف كذلك من خلال إلقاء الخطب والكلمات؛ إذ تعد الخطابة فنًا من فنون اللغة الشفهية، التي يحتاجها الإنسان في كثير من المواقف الحياتية، كالمناسبات الدينية، أو الاحتفاليات الوطنية، أو عرض تقرير عن مؤتمر أو زيارة ميدانية.... وهذه الإستراتيجية يدرب الباحث المتعلمين عليها أثناء تقديم مقرر التعبير الشفوي في (المسرح)، وقد لاحظ أهمية تطبيقها؛ لأنه وجد نتائج جيدة، أسهمت في تعزيز قدرتهم على الإلقاء أمام الآخرين، والقضاء على الخجل، من خلال التدرب على الإلقاء باستخدام المنصة والمايكرفون، فأعطتهم راحة نفسية واضحة، إضافة إلى استخدام لغة الجسد بصورة واضحة.

٢. **إستراتيجية المقابلة**: وهي مهمة تعطي المتعلم فرصة التدرب والمشاركة في المحادثة والتفاعل مع الآخرين في مواقف معينة، كإجراء مقابلات مع بعض مسؤولي المؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها، أو مع المتعلمين فيما بينهم في مواقف تماثل المواقف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الطبيعية وتحاكيها. وهي تكسب المتعلم القدرة على تكوين الأسئلة والأجوبة، وتعطيه مزيدا من الثقة والتعود على استخدام اللغة والانطلاقة في المحادثة. وهذه من الإستراتيجيات التي يطبقها الباحث على المتعلمين ويجد فيها إيجابية واضحة لصالح المتعلم من حيث كسر الخجل، والقدرة على تنويع الأسئلة، والانطلاقة في استعمال اللغة، كما يلاحظ ارتياح المتعلمين لها ورغبتهم في التدرب عليها بكثرة.

٣. **إستراتيجية إدارة الاجتماعات:** تهدف إلى تدريب المتعلمين على إدارة محادثة يشترك فيها مجموعة من المشاركين في صورة من صور النشاط الاجتماعي الذي تبدو فيه الحاجة ملحة إلى الاستعمال اللغوي شفهيا.

٤. **إستراتيجية الوصف:** مواقف الوصف تستدعي المتعلم أن يصف شيئًا معينًا أعجبه أو أثار انتباهه. ويمكن للمعلم أن يوظّف هذا المنحى الطبيعي لدى المتعلمين في تنمية مهارة الاستعمال الشفوي للغة من خلال وصفهم لبعض المواقف أمام بعض.

٥. **إستراتيجية التعارف والترحيب:** وهي من الأمور التي يُدرَّب عليها المتعلمون في المستوى المبتدئ تدريبا مكثفا، خاصة وأن مواقف التعارف والترحيب تتكرر في حياة المتعلم في السكن والمعهد والمطعم...، وتتطور هذه الإستراتيجية في المستويات التعليمية المتقدمة ليقدم المتعلم نفسه بصورة أكبر من خلال الحديث والتعريف بنفسه والتوسع في سيرته الذاتية.

٦. **إستراتيجية المناقشة:** تعد من أهم المجالات التي تعزز مهارة المحادثة التي يرغب المتعلمون في التدرب عليها على اختلاف مستوياتهم التعليمية. إن توظيف هذا النزوع الطبيعي لدى المتعلمين في غاية الأهمية، لما يقود إليه من سيطرة المتعلمين على مهارة المناقشة وهم يمارسونها تلقائيًا. ويتطلب تنفيذ هذه الإستراتيجية مراعاة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جوانب محدّدة مثل توزيع الأدوار وإدارة المناقشة ومراعاة آدابها. ولكي تسهم المناقشة في تنمية مهارة التحدث لدى الطلاب من الضروري:

- إحاطة الطلاب بالموضوع الذي سيناقشونه مسبقا.
- أن تكون القضية المطروحة للنقاش مناسبة لاهتمامات المتعلمين ولمستواهم.
- قدرة المعلم على توجيه المناقشة من خلال طرح الأسئلة.
- كون المعلم ذا ثقافة واسعة وصبر.
- انتباه المعلم إلى الذين يستأثرون بالحديث دون غيرهم، وإلى الذين لا يشاركون؛ لإعطائهم فرصة في المشاركة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

٧. **إستراتيجية المجموعة**: تسهم في تطوير مهارة المحادثة ونموها لدى المتعلمين، عن طريق الحوار الشفوي الذي يقوم به المتعلمون أثناء أدائهم للأنشطة التي يحددها المعلم. ويمكن للمعلم اتباع الخطوات الآتية لتطوير مهارة المحادثة من خلال تكوين المجموعات، وهي:

- تحديد الهدف.
- تحديد نشاط أو أسلوب يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- توزيع المتعلمين إلى مجموعات غير متماثلة، وتعيين قائد لهم.
- يطلب من المتعلمين القيام بتنفيذ النشاط.
- يقوم قائد المجموعة بطرح خلاصة ما توصلت إليه مجموعته ونتيجة ذلك؛ ليكون

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مدار النقاش مع نتائج المجموعات الأخرى.

- تدوين النتيجة النهائية والخلاصة التي توصلت إليها المجموعات بعد المناقشة.

- يكلف المعلم المجموعات بنشاط آخر للمتابعة، مع إمكانية تبديل بعض المتعلمين بين المجموعات.

٨. **إستراتيجية التمثيل:** يجري توظيفها لتطوير مهارة المحادثة من خلال الخطوات الآتية:

- اختيار المعلم قصة معينة بهدف تدريب المتعلمين على المحادثة.

- توزيع أدوار شخصيات القصة على المتعلمين.

- يؤدي المتعلمون الأدوار، من خلال تقمص الطالب لشخصية ما، ويتفاعل مع ذلك الدور.

- دور المعلم التوجيه والإرشاد خلال تنفيذ أدوار التمثيل من قبل المتعلمين.

٩. **إستراتيجية المناظرة:** للمناظرة أثر بارز في تنمية الأداء الشفهي لدى المتعلمين. وهي حوار بين متعلمين أو أكثر، قائمة على المنافسة في تقديم وجهات النظر والشد والجذب، وهي بهذا صورة من صور الجدل والنقاش، ترتكز على العرض المثير لمزايا موضوع المناظرة وعيوبه، وتتناول موضوعات متنوعة، علمية أو ثقافية أو دينية أو اجتماعية أو اقتصادية....

١٠. **إستراتيجية القصص والنوادر:** تمثل القصة أداة تربوية تتجاوز مجرّد تعليم اللغة إلى تهذيب الأحاسيس والمشاعر وترقية الوجدان؛ فتزوّد المتعلمين بأنواع وألوان من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأدب الراقي أسلوبا وتعبيرا وأفكارا وألفاظا ومعاني راقية. والقصة بما تحويه من حبكة فنية ولغة لها أثرها في تكوين الناشئة. ومن صور استخدام هذه الإستراتيجية في تطوير مهارة المحادثة لدى المتعلمين، ما يأتي:

- قراءة المعلم لقصة معينة بطريقة مشوقة، وأداء متميز باستخدام لغة الجسد لشد انتباه المتعلمين.
- يدون على السبورة أسئلة عن الأفكار الأساسية في القصّة.
- يطلب من المتعلمين إعادة سرد القصة بالتركيز على الأفكار الرئيسية المسجلة.
- يمكن أن يحدد بعض القصص للمتعلمين، ويطلب منهم تلخيصها وعرضها، أو يمكن أداء القصة على صورة مشهد تمثيلي يقومون بأدائه.

١١. **إستراتيجية المحادثة:** المحادثة هي شكل استعمال اللغة الأوسع انتشارا. وفي استخدام هذه الإستراتيجية يتيح المعلم للطلاب المجال للحديث عن خبراتهم الشخصية وما يشاهدونه. ويمكن أن يتم ذلك بمراعاة الخطوات الآتية:

- يترك المعلم للمتعلمين حرية اختيار الموضوع.
- تُدوّن أسماء الراغبين في المشاركة في المحادثة.
- يقدّم أحد المتعلمين موضوعه في حين ينصت الآخرون إليه.
- يفتح المجال للنقاش حول الموضوع بين المشاركين.
- يتولى متعلّم آخر الحديث في الموضوع نفسه، مع الاستفادة من حديث المتعلم الأول.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٢. **إستراتيجية التقديم:** تكون طريقة التقديم والمتابعة من خلال أسئلة موجهة إلى المتعلم صاحب الموضوع من قبل المعلم والمتعلمين. ويضيف الباحث إلى ذلك قيام أحد المتعلمين بالتقديم لزميله الذي سيقدم موضوعا ما، بالتعريف به وبموضوعه، ويطلب من زملائه الاستماع؛ ليتسنى له بعد ذلك إدارة النقاش والحوار للمتعلمين حول ما قدمه زميلهم.

١٣. **إستراتيجية الأسئلة:** تعتمد على توجيه المعلّم أسئلة مفتوحة، من قبيل كيف؟ لماذا؟ ويشجع المتعلمين على الإجابة عنها، الأمر الذي يطور مهارة المحادثة والتعبير لديهم. إذ يتاح للمتعلم الفرصة أن يتحدث بشكل واسع فلا يقتصر على الإجابات القصيرة أو المغلقة، ولكن يسترسل في الكلام، من خلال الوصف والتعليل الذي يمتد معه الحديث بسؤاله عند كل جزئية أثارها أو أجاب عنها.

١٤. **إستراتيجية الحوار:** وهو حديث يجري بين متعلمين اثنين أو أكثر، قد يكون سلسلة من الأسئلة والأجوبة المختصرة. ومن الخطوات المقترحة في تدريس الحوار الخطوات الآتية:

- التهيئة المناسبة والتمهيد.
- تقديم نص الحوار وعرضه.
- قراءة الحوار قراءة نموذجية والاستماع إليها.
- قراءة نص الحوار جماعيا ثم مجموعة مجموعة ثم فرديا (٣ مرات).
- تمثيل الحوار بالاستعانة بالنص أو عدمه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- التوقف عند نطق الكلمات أو العبارات الصعبة.
- التدريبات الموجهة لاستيعاب معاني الحوار.
- وتجدر الإشارة إلى وجوب حرص المعلّم على مراعاة جميع مظاهر الأداء الصوتي المتقن من جانب المتعلمين، وأشكال التنغيم والنبر والوقف ومخارج الأصوات وصفاتها.

١٥. **إستراتيجية التعليق**: تتاح فيها الفرصة للمتعلم؛ ليقوم بالتعليق على ما قدمه زميله من موضوع أو فكرة أو قصة أو غيرها؛ إضافة أو تقويما.

١٦. **إستراتيجية التلخيص**: وهي مهمة جدا، وذلك بإعطاء المتعلم فرصة للحديث، من خلال تلخيص موضوع قرأه زميله أو قدمه، أو المتعلم نفسه يقدم ملخصا للموضوع الذي تحدث عنه.

(ج) إستراتيجيات تقديم مهارة القراءة:

لا شكّ في أنّ القراءة مصدر أساسي لتعلم اللغة العربية لغة ثانية، وهي مهارة تتطلب تدريبات خاصة ومتنوعة، وصبرا وأناة. فتقدم للمبتدئ بصورة متدرجة انطلاقا من الكلمة المفردة، ثم الجملة المركبة تركيبا مبسطا، ثم الجملة المكونة من مفردات أكثر. ثم يقرأ المتعلم الفقرة، ثم النص المكون من فقرات عدة. ومن الطبيعي أن يواجه المتعلمون – في البداية– صعوبات تتعلق بالقراءة الجهرية خاصّة؛ من قبيل صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وقراءة الحروف التي ترد أحيانا صوائت وأخرى صوامت (عمر، ٢٠١٤). ويذكر كل من: السعدي وآخرون (٢٠١٠) ومدكور (١٩٩١) وشحاتة (٢٠٠٨) وإسماعيل (١٩٩٥) وعبدالقادر (٢٠٠٥) وإبراهيم (١٩٩١)، أن هناك عدة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجيات لتنمية مهارات القراءة، منها:

١. **إستراتيجية القراءة المعبرة:** تعتمد على تدريب المتعلمين على الأداء القرائي المعبّر عن المعنى والممثل له، مع توظيف لغة الجسد؛ كتعبيرات الوجه والعينين واليدين، ولا شك في أن هذا يعتمد -إلى حد كبير- على أداء المعلّم نفسه في القراءة النموذجية التي يقوم بها.

٢. **إستراتيجية القراءة الصامتة:** تسبق القراءة الجهرية، وتتيح للمتعلمين التعامل مع المقروء من أجل فهم المعنى الإجمالي وتذليل الصعوبات الخاصة بتخيل أشكال الأداء الصوتي والتنغيمي. لذا يتعيّن أن يبدأ المعلّم بالقراءة الصامتة يعقبها مناقشة معاني النص مع طلابه، ثم يلي ذلك القراءة الجهرية المعبّرة.

٣. **إستراتيجية التدريب على القراءة السليمة (النموذجية):** تدريب المتعلمين على القراءة السليمة، من حيث:

- مراعاة بناء الكلمة وإعرابها.
- التدرب على الكلمات الجديدة بعدة طرق، مثل: استعمالها في جمل مفيد، وذكر مرادفاتها وأضدادها، التمثيل الرسم، الصور...، يقوم بهذه الطرق المتعلم، وأما المعلم فدوره المتابعة وتقديم الأسئلة والمناقشة، إلا في بعض الحالات، فيقوم المعلم ببعض الطرق، كاستخدام الوسائل المحسوسة المناسبة.
- تشجيع المتعلمين على مزاولة القراءة أمام الآخرين بصوت واضح وعال، وعلى الأداء المعبّر دون تلجلج أو تردد أو تلعثم أو تهيب وخجل، ولذلك يجدر التأكيد على أهمية أن يقرأ الطالب النص أمام زملائه، يتدرّب على الوقفة المناسبة وعلى مسك الكتاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بطريقة صحيحة. ويضيف الباحث -من خلال تجربته- التدرج في تدريب المتعلمين على القراءة الجهرية من وهو جالس إلى أن يقف أمام زملائه في مقدمة الفصل مرورا بالوقوف في مقعده.

- تدريب المتعلم على أداء القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت يعلو وينخفض على حسب الجملة والمعنى الذي تؤديه.
- تدريب المتعلمين على استيعاب الأفكار والربط بينها أثناء القراءة.
- تدريب المتعلمين على القراءة جملة جملة، وتدريبهم كذلك على قواعد الوقف والسكت.
- تدريب المتعلمين على تذوق النص وجمالياته بالتعبيرات والمعاني الرائعة.
- تدريب المتعلم على استخلاص المعاني الأساسية وجودة التلخيص للموضوع الذي يقرأه.
- تشجيع المتعلمين المبدعين في القراءة بالأساليب المعنوية والحسية، وتمكينهم من القراءة أمام زملائهم.
- تعميق حب القراءة وتنمة ميول المتعلمين تجاهها، وتشجيعهم على القراءات الحرة التي ليس لها علاقة بالمقرر الدراسي، ووضع الحوافز المشجعة على ذلك.
- تدريب المتعلمين على استخدام الموارد المساعدة على الفهم، كالمعاجم والإنترنت.
- تدريب المتعلمين على ترجمة علامات الترقيم بما ترمز إليه من معان، أو انفعالات، إلى أشكال أداء صوتي وحركي.
- أن يجعل المعلم للدرس امتدادا له في القراءة خارج الفصل الدراسي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(د) إستراتيجيات تقديم مهارة الكتابة:

تتأخر مهارة الكتابة نسبيا عن بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة، وتتكون من شقين؛ الشق الآلي، والشق العقلي؛ الأوّل موجّه إلى المهارات الآلية (الحرّكية) المتعلّقة برسم الحرف العربي وتهجئته، ورسم علامات الترقيم في العربية؛ والثاني، يقتضي سيطرة المتعلّم على الجوانب الأساسية من نحو اللغة ومفرداتها وقدر من أساليبها، (الفوزان،١٤٣٧هـ). وتعد الكتابة مهارة معقّدة بالنسبة إلى متعلّم العربية لغة ثانية؛ لعوامل ترتبط بطبيعة الكتابة العربية من حيث الاتجاه ومن حيث درجة تمثيل المكتوب للمنطوق ونوع هذا التمثيل. فالكتابة العربية تشتمل على حروف تنطق ولا تكتب، وأخرى تكتب ولا تقرأ كما رسمت، بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بلغة المتعلم، وتلك المرتبطة بأساليب تدريس مهارة الكتابة، لكونها نشاطا معرفيا «بالغ التعقيد يقتضي من الكاتب أن يظهر سيطرته على عدد من المتغيرات في آن واحد، فعلى مستوى الجملة يطلب منه السيطرة على المضمون والشكل، وبنية الجملة والمفردات، وعلامات الترقيم والهجاء، ورسم الحروف، وعلى مستوى النص يطلب منه السيطرة على بناء الجمل، والربط بين المعلومات في فقرات ونصوص متآزرة ومتماسكة» (Derakhshandeh.2014,P195). وقد أكدت على هذه الصعوبات دراسات عديدة، منها، دراسة (محمود، ٢٠٠١) ودراسة (الملاحي، ٢٠٠١). ويضيف الباحث إلى ما سبق ما يتعلق برسم الحروف أثناء كتابة الصوائت القصيرة والطويلة، التي تحدث إشكالية لدى بعض متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ بتحويل الصوائت القصيرة إلى طويلة وإشباع الحركة بتحويلها إلى حرف مكتوب، كتحويل الكسرة ياء والفتحة ألفا والضمة واوا، أو العكس بحذف الصائت الطويل والاكتفاء بالقصير، وكذلك ما تطلبه الكتابة من إتقان ضبط الحركات، وارتباطها بصحة الكتابة كما في كتابة الهمزات في مواقعها المختلفة.

ومن إستراتيجيات تعليم الكتابة التي ذكرها طعيمة (١٩٨٥) وعمر (٢٠١٤)، ما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. **إستراتيجية النقل والمحاكاة**: تعتمد نسخ الكلمات التي يراها المتعلم على السبورة في دفتره نسخا أمينا، أو نسخ المادة اللغوية من الكتاب المقرر إلى دفتر الواجبات المنزلية.

٢. **إستراتيجية الرسم الإملائي**: تعتمد على تدوين المتعلّم لما يسمعه إملاء، وتهدف إلى التأكد من قدرة المتعلّم على ترجمة المسموع إلى مكتوب بطريقة آلية.

٣. **إستراتيجية التعليق الكتابي**: استخدام المتعلم الكتابة في التعليق على الصور، أو تدوين الملاحظات أو الأسئلة في الأوراق أو ما شابهها، أو باستخدام التقنية الحديثة.

٤. **إستراتيجية الإكمال**: تستخدم الوثائق الرسمية والاستمارات (طلب التحاق أو الحصول على منحة دراسية أو....) للتأكد من قدرة المتعلم على ملئها وكتابتها بدقة.

٥. **إستراتيجية صياغة الإعلانات واللافتات**: وهو نشاط كتابي إبداعي، يدرب المتعلم على الدقة والاختصار في تحديد المعنى المطلوب.

٦. **إستراتيجية التلخيص**: تتكامل مع القراءة من خلال إعادة كتابة المقروء ملخّصا.

٧. **إستراتيجية الوصف**: تنمي الشق الثاني الخاص بالمهارات العقلية، وتختبر قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره كتابيّا بشكل مناسب.

٨. **إستراتيجية الكتابة الوظيفية**، مثل:

- كتابة تقرير حول موضوع ما، بطريقة مختصرة.
- كتابة طلب ما يتقدم به لشغل وظيفة معينة، أو يطلب فيه حاجة معينة.
- تعبئة البيانات المطلوبة في نماذج القطاعين الحكومي أو الخاص.
- كتابة طلب ما؛ استقالة أو استدعاء أو اعتذارا أو تهنئة أو شكرا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ومما يعنى به التعبير الكتابي الوظيفي الجانب الاتصالي، الذي يعد أمرا مهما لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ للتواصل مع أفراد المجتمع والانخراط فيه، ومحاولة التكيف مع البيئة الجديدة ثقافيا واجتماعيا؛ لقضاء حاجاتهم المختلفة؛ ولكي يتحقق ذلك لابد من تحديد المهارات اللازمة لهذا النوع من التعبير والعمل على تنميتها لدى المتعلمين من خلال الاهتمام بالإستراتيجيات التعليمية الحديثة المناسبة (الحربي، ٢٠٢٠).

٩. **إستراتيجية الكتابة الإبداعية**: ترتبط بالشق الثاني العقلي، وفيها يكون المتعلم أكثر تحررا من قيود الكتابة الآلية، فيمنح حريّة اختيار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه، ويتدرّب على ترتيب أفكاره العامة والجزئية والربط بينها، وعلى توظيف قدراته اللغوية المختلفة لإنتاج نص مكتوب يبرز فيه الطابع الشخصي في اختيار المفردات والأساليب.

١٠. **إستراتيجية المواجهة المركزة**: هي طريقة في تعليم اللغات، وهي ترجمة لطريقة Concentrated Language Encounter التي يرمز إليها بـ E.C.L)) حيث تمت الاستعانة بهذا المصطلح من كورتيني كازدن (Courtney Cazden ١٩٧٧) صاحب النظرية التي تنص على مجموعة إجراءات يركز فيها المتعلمون تركيزا عاليا - أثناء تعلمهم اللغة- على فهم ما يتعلمون وإدراكه، كما يتعلمون باستخدام القدرة على الاتصال من خلال النص أو من خلال النشاط المشترك؛ مما يؤدي إلى تعميق قدراتهم على الاتصال عن طريق اللغة الهدف (Walker Richard & Oller ٢٠٠٨). وتتميز هذه الإستراتيجية بالخصائص الآتية (بابكر، ٢٠٢١):

- من أكثر الإستراتيجيات التدريسية فاعلية، وأكثرها قدرة على تعليم اللغة بدرجة عالية من الإتقان، حيث أثبتت ذلك النتائج التي حققتها برامج المواجهة المركزة لتعليم اللغة، مقارنة بالطرق التقليدية.

- ذات كلفة اقتصادية أقل، مقارنة بالطرق المستخدمة في تعليم اللغة؛ فهي لا تتطلب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تجهيزات مكلفة، بل يستطيع المعلم والمتعلمون توظيف إمكاناتهم المتاحة في عملية تعليم اللغة وتعلمها، وممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تناسب بيئاتهم.

- تتيح للمتعلمين المستهدفين إمكانية تحديد محتوى البرنامج الدراسي، عن طريق انطلاق البرنامج من احتياجاتهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى قدرة المواجهة المركزة على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
- تتيح للمعلم التركيز على التعلم ذي المعنى، فتربط النشاط اللغوي بإدراك معناه، وتكسب المتعلمين مكوناتها اللغة ومهاراتها، وتمكنهم من ممارسة اللغة في مواقف متنوعة تكشف عن كفاياتهم اللغوية.
- تعتمد مبادئ التعلم التعاوني، وإجراءاته ممثلة في عمل المجموعات، والأنشطة التي تمكن المتعلمين من التعلم بالنشاط، واكتساب المعرفة بالعمل، ومن ثم اكتساب مكونات اللغة ومهاراتها المستهدفة بوعي.
- أنها من البرامج التدريجية، حيث يشترك المتعلمون في الأنشطة اللغوية الجديدة، ثم تتزايد درجة صعوبة اللغة، وذلك عن طريق منهج يتم في صورة أنشطة تعليمية تعلمية جماعية.
- يعد التوجيه والإرشاد من الركائز الأساسية في البرنامج القائم على المواجهة المركزة، حيث يضع المعلم نموذجا يحتذي به المتعلمون، ثم يقل توجيه المعلم تدريجيا، حتى يتحمل المتعلمون المسؤولية كاملة.
- أن تعلم اللغة يتوقف على قدرات المتعلمين الذهنية التي تيسر عليهم التعامل مع اللغة وممارستها.
- توفر للمعلم إمكانية استخدام أساليب تدريسية متنوعة، عند استهداف مهارات اللغة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١١. **إستراتيجية تحاور**: وهي إستراتيجية حديثة تقوم على التحاور بين المتعلمين شفويا أو كتابيا، ويتم استخدامها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتتالية والمتكاملة التي يشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها، (تفكّر- حدد العناصر- ابدأ التواصل - وظف الأدلة- راجع تواصلك) (الحديبي، ٢٠١٨).

ويضيف الباحث:

١٢. **إستراتيجية الفهم**: حيث يقوم المتعلم بكتابة ما فهمه من نص قرأه أو سمعه من جهاز أو من أحد زملائه.

١٣. **إستراتيجية القصة**: إذ يطلب من المتعلم كتابة قصة من إنشائه أو مما سمعه، بناء على طلب المعلم.

١٤. **إستراتيجية التدوين**: وهي مهمة جدا؛ حيث يقوم المتعلم بتدوين مرئياته أو وجهات نظره حول موضوع معين أو موقف من مواقف الحياة؛ كتدوين يومياته وما فيها من أحداث متعددة.

ويبدو من خلال ماسبق أن إستراتيجية (الألعاب اللغوية) تناسب كثيرا من تلك الإستراتيجيات المتعلقة بالمكونات والمهارات اللغوية؛ لأنها تتميز بالمرونة والتنوع والجاذبية؛ بل وتضفي -بشكل واضح- على العملية التعليمية عنصر التشويق وشد الانتباه، مما يجعلها حاضرة وبشكل واضح وفاعل في كثير من الإستراتيجيات، ولذلك يمكن أن تسمى الإستراتيجية العامة؛ لصلاحيتها لكثير من الإستراتيجيات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- رصد إستراتيجيات تقديم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية وتصنيفها.
- أن إستراتيجية الألعاب اللغوية عامة تصلح أن تستخدم في أغلب إستراتيجيات المكونات والمهارات اللغوية.
- مراعاة الجوانب الآتية عند تقديم إستراتيجيات تعليم اللغة العربية لغة ثانية،

- **الجانب التربوي:**

- الاختيار من الإستراتيجيات بما يتوافق مع مستوى متعلم العربية لغة ثانية.
- التفريق بين الإستراتيجيات وفق المكونات اللغوية والمهارات المناسبة لكل نوع.
- اختيار الإستراتيجيات المناسبة لكل مكون أو مهارة أو موضوع ...
- أن بعض الإستراتيجيات تناسب محتوى معينا دون غيره.
- أن التنويع في تقديم الإستراتيجيات المناسبة يساعد على إتقان المكون اللغوي والمهارة اللغوية.
- أن التنويع في تقديم الإستراتيجيات مبدأ كيفي يستخدم حسب تحقيقه للهدف المقصود.

- **الجانب النفسي:**

- مراعاة الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عند اختيار الإستراتيجيات.
- أن التنويع في الإستراتيجيات يحدث تجديدا وحيوية في العملية التعليمية يخرجها من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرتابة والملل.

- بعض الإستراتيجيات تتطلب جرأة وثقة؛ لذا يراعى في تقديمها التوقيت المناسب والتدرج؛ حتى يتهيأ المتعلم لها.

- **الجانب التعليمي:**

- أن بعض الإستراتيجيات مبنية بناء تراكميا وفق المكون اللغوي والمهارة اللغوية؛ بحيث لا يتدرب عليها إلا بعد إتقانه لما يتطلبه المكون اللغوي أو المهارة اللغوية من أسس تدريجية لإتقانها.
- أن هناك إستراتيجيات خاصة تناسب مكونا لغويا أو مهارة لغوية دون غيرها، وأخرى مشتركة بينها.
- اختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق المخرجات التعليمية.
- جانب البيئة التعليمية:
- توافر الإمكانات المادية التي يطلبها تنفيذ بعض الإستراتيجيات.
- اختيار البيئة التعليمية المناسبة؛ لتنفيذ بعض الإستراتيجيات.
- تأمين المتطلبات التقنية التي تتطلبها الإستراتيجيات عند تنفيذها.
- وجود دعم فني للمساعدة في متابعة متطلبات الإستراتيجيات التقنية.
- توظيف المستجدات التقنية في تنفيذ الإستراتيجيات المناسبة.

- **الجانب التكويني:**

- متابعة المعلمين للإستراتيجيات الحديثة وطرق استثمارها في العملية التعليمية.
- تدريب المعلمين على تنفيذ بعض الإستراتيجيات؛ ضمانا لنجاحها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التوصيات:

- تقديم دورات لمؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية وإطلاعهم على إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.
- عقد دورات لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول إستراتيجيات تقديم مكونات اللغة العربية ومهاراتها.
- إجراء دراسات تقويمية لإستراتيجيات تقديم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
- إجراء دراسات مقارنة بين إستراتيجيات تقديم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية واللغات الأخرى.
- إجراء دراسات لتصنيف إستراتيجيات المكونات والمهارات اللغوية وفق مناسبتها للمستويات اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد العليم. (١٩٩١). الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة. دار المعارف.
- أبو الضبعات، زكريا. (٢٠٠٧). طرائق تدريس اللغة العربية. دار الفكر. بيروت. لبنان.
- أبو حيمد، إبراهيم بن عبد العزيز. (١٤٠٦) المفردات وتعليمها لغير الناطقين باللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- أبو عمشة، خالد. (٢٠١٠). رؤية في مداخل التعليم. عمان. دار العلم.
- أسراري. (١٩٩٥)، الوسائل المُعينات في تعليم العربية، مالانج. المعهد العالي لفن التدريس وعلوم التربية.
- بابكر، أحمد محمد. (٢٠٢١). أثر استراتيجية المواجهة المركزة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. الرياض. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجامعة الاميرة نورة -معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها. مجلة تعليم العربية لغة ثانية. مج٣.ع٥.
- جاموس، راوية. المدخل الاتصالي وأهميته في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=٤٤٢٩٧
- الجلال، محمد. (٢٠٠٨). أسس المحتوى الدراسي. صنعاء. دار الفكر المعاصر.
- جنيح، حفيظة. (٢٠١٤). أسهل الأساليب في تعليم الأصوات العربية. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية. مج٢.ع٣.
- الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربي الناطقين بلغات أخرى. الكويت. جامعة الكويت. المجلة التربوية. مجلس النشر العلمي مج٣٢. ع. ١٢٧.

- الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٥). دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الرياض. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الرياض.
- الحربي، خالد بن هديبان. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية (تحاور) في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجامعة الاميرة نورة – معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها. مجلة تعليم العربية لغة ثانية.مج٢.ع٤.
- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٢). فصول في تدريس اللغة. الرياض. مكتبة الراشد.
- الخميس، عبد الرحمن. (١٤٣٤). فن الاستماع وأهميته. الرياض. مطابع الزُهرة.
- الخولي، محمد علي. (٢٠٠٠). أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح.
- الخولي، محمد علي. (١٩٨٦). أساليب تدريس اللغة العربية. الرياض.
- الربابعة، إبراهيم حسن، الحباشنة، قتيبة يوسف. (٢٠١٥). أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. الأردن، الجامعة الأردنية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج٤٢. ع٣.
- الربعي، محمد عبد العزيز وصالح، هدى محمد إمام. (١٤٣٢هـ). الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية. الرياض. مطابع الزهراء.
- الربعي، محمد. (٢٠١٢). اتجاهات حديثة في تعليم العربية. الرياض. مطابع الزهراء.
- زكريا إسماعيل (١٩٩٥). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة. دار المعرفة الجامعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- السعدي، عماد توفيق وأبو الهيجاء خلدون عبد الرحيم. (٢٠١٨). أثر تدريس القصة بالإستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج١٠. ١.
- السعدي، عماد توفيق والبوريني، زياد وغرموس، عبد المعطي. (٢٠١٠). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن.
- سكر، شادي مجلي (٢٠١٠)، طرق تنمية المفردات في سلسلة تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الأردن. عمان.
- السلطان، محمد (٢٠٠٢). الاكتساب واللغة. مصر، مجلة العلوم اللغوية. ع ١١٣.
- سمك، محمد. (١٩٩٦). أساليب تدريس التعبير العربي. مصر، دار النهضة.
- سيتي سلوى حمد. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في جامعة السلطان زين العابدين بماليزيا. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. ع٢. س٩.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر. ط ٤.
- الشريف، فهد بن ماجد الفعر. (٢٠١٩). فاعلية استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج١١. ع١. ج٢.
- الشنطي، محمد صالح. (١٤١٧). المهارات اللغوية. دار الأندلس للنشر والتوزيع. ط ٤.
- صيني، محمود إسماعيل وعبد العزيز، ناصف مصطفى وحسين، مختار الطاهر. (١٩٨٥). مرشد المعلم في تدريس العربية لغير الناطقين بها تطبيقات عملية لتقديم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدروس وإجراء التدريبات. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ط (٢).

- طعيمه، رشدي. (٢٠٠٧). المهارات اللغوية وأساليب تدريسها. مكة المكرمة. مجامعة أم القرى.
- طعيمه، رشدي. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. مصر. القاهرة. دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٣). تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه وأسسه ومنهجياته. معهد الخرطوم الدولي.
- طعيمه، رشدي. (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها. القاهرة. دار الفكر العربي.
- طعيمه، رشدي. (١٩٩٨). تعليم اللغة اتصاليا. المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٩). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه. الرباط. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إسيسكو).
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٥). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.
- طعيمه، رشدي ومناع، محمد السيد. (٢٠٠٩). تدريس العربية في التعليم العام. نظريات وتجارب. دار الفكر العربي.
- طعيمه، رشدي، ومدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان. (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى القاهرة. دار الفكر العربي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١١). تعليم المفردات اللغوية. عمان. دار المسيرة.
- عبد الحق، فوزي. (٢٠٠٩). أساليب تعليم العربية. مطابع الشرق. القاهرة.
- عبد الحميد، عبد الغني أكوريدي. (٢٠١٠). الاهتمام بأساليب التدريس، عوامل لازدهار اللغة العربية. نيجيريا. جامعة الحكمة.
- عبد القادر، أحمد محمد. (٢٠٠٥). طرق تعليم اللغة العربية. القاهرة. دار زاهد.
- عبداللاه، عنتر صلحي. (٢٠٠٩). النظام الصوتي العربي وتعليم نطق الأصوات. مصر.
- عصر، عبدالباري. (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة في تحليل المحتوى الدراسي. مصر. مركز الإسكندرية للكتاب.
- عكاشة، يوسف عمر. (٢٠١٠). النحو الغائب. القاهرة. مطابع الأضواء.
- عمر، وليد ممدوح. تدريس مهارات اللغة. (https://www.alukah.net/social/٠/٦٩٤٣٩).
- عميري، عبد المنعم. (٢٠١٣). الإستراتيجيات المستخدمة في تطوير مهارتي الاستماع والتحدث. قطر. وزارة الثقافة.
- الغريبي، سعد عبد الله. (١٤٠٥). الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين. رسالة ماجستير. معهد تعليم اللغة العربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الفوزان، عبد الرحمن. (١٤٣٦). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض. العربية للجميع. ط٢.
- الفوزان، عبد الرحمن. (١٤٣٦). دليل معلم العربية لغير الناطقين بها. العربية للجميع. الرياض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الفوزان، عبد الرحمن. (١٤٣٤). إعداد مواد تعليم اللغة. الرياض العربية للجميع.
- القاسمي، علي. (١٩٧٩). اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض.
- محمد، إسماعيل حسانين أحمد. (٢٠١٦). إستراتيجيات تعليم مهارة الاتصال الشفوي باللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب شخصية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. ع٣. س٧.
- محمد، صالح. (٢٠١٣). المدخل الشفهي في تعليم اللغة. القاهرة. وزارة الثقافة المصرية.
- محمود، سوسن. (٢٠٠١). دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التحريرية للطلبة الصينيين من دارسي اللغة العربية، (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف. بيروت. لبنان.
- مدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان أحمد. (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق. القاهرة. دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد. (١٩٩٣). منهج التربية أساسياته ومكوناته. القاهرة. المطبعة الفنية.
- مدكور، علي أحمد. (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية. الرياض دار الشواف.
- مصلح، عمران أحمد علي. (٢٠١٦). إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم، دراسة وصفية. ماليزيا. جامعة المدينة العالمية (مجمع). ع١٨.
- الملاحي، آمنة ناصر. (٢٠٠١). مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت. (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن، جامعة آل البيت، كلية الآداب والعلوم.
- الناقة، محمود (٢٠١١). نظريات في تعليم اللغة. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الناقة، محمود وطعيمة، رشدي. (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات. المنظمة العربية للعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- الناقة، محمود كامل وحافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٤). تعليم العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.
- الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. المنظمة الإسلامية للعلوم والتربية (إيسيسكو).
- الناقة، محمود وطعيمة، رشدي.(١٩٨٩).الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه.مكة المكرمة.جامعة أم القرى.
- النبوي، فاطمة (٢٠٠٦)، تقويم تدريس القواعد النحوية. القاهرة، كلية التربية. جامعة عين شمس.
- النجار، خالد. (٢٠٠٦). فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الوظيفي. مصر. جامعة القاهرة.
- نهاد، يوسف. (٢٠٠٧). أسس محتوى كتب اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية. بيروت. دار الفكر المعاصر.
- نور، سيتي سلوى محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في جامعة السلطان زين العابدين بماليزيا. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. السنة ٩. ع٢.
- والي، فاضل فتحي محمد. (٢٠٠٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. القاهرة، دار النهضة.
- وقيع الله، منى يوسف محمّد. (٢٠٢١). طرق تنمية المهارات في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر الفصول الافتراضية: دراسة وصفية- فهم المقروء نموذجا. مصر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية. مج٤. ع١٠.

- اليوبي، بلقاسم عبد السلام والحجوري، صالح عياد. (٢٠١٨). الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى دراسة تحليلية تقويمية. مجلة الأثر. ع ٣٠.
- يونس، فتحي علي. (٢٠٠٣). أساليب تعليم اللغة العربية. القاهرة. مكتبة وهبة.
- يونس، فتحي علي. (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب. القاهرة. مكتبة وهبة. ط١.
- يونس، فتحي. (٢٠٠١). إستراتيجيات تعليم العربية. مطبعة الكتاب الحديث. القاهرة.
- يونس، فتحي. (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية للمبتدئين. القاهرة. مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية:

- AKREŞ, Hasan. (2018). CULTURE EFFECTS IN TEACHING
- FOREIGN LANGUAGE. Year 2018 Volume 2, Issue 2.
- Chaichompoo, C. (2017). Using e-Mapping to Improve Reading Comprehension and Summary Skills of EFL Students. NIDA Journal of Language and Communication, 22(30).
- Derakhshandeh, N. (2014). The Utility of Synthetic-based
- Approach of Writing among Iranian EFL Learners. International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592 (Print), ISSN 2200-3452 (Online) Vol. 3 No. 3; May 2014.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Ganem. C. (2008). Impact of Collaborative strategy on
- Language skills development in Spain. Spanish Edu Quarterly, 3(6).
- Hui, A., and Lau, S.)2006(. Drama education، a Touch of the
- Creative Mind and Communicative-expressive ability of Elementary School Children Hong Kong Thinking Skills and Creativity, 1(1).
- Nasaruddin .(2015). تعليم اللغة عبر الثقافات وتطبيقه في تعليم اللغة العربية
- Arabiyât، Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 2, (2). في إندونيسيا
- Rahmani, T.(2018). THE USE OF ANIMATION MOVIEWITH
- TEXT IN IMPROVING STUDENTS' VOCABULARY FOR SPEAKING. (Unpublished Master Thesis), Department of Teacher Training and Education Facullty, TanjungPura University, Pontianak-Indonesia.
- Richard Walker, Sawalak Rattanavich, John W. Oller, Jr (2008):
- Towards a Literate Word, Australia, Kwik Kopi Printing, Cooper Plains, and Brisbane.
- Vits,k. (1984). The Effect of Creative Drama in English as
- Asecond Language in Children Theatre Review Dissertation Abstracts International, 20 (2).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

انعكاسية الاختبارات المقننة بين الدراسات الأجنبية والعربية: نحو تأصيل المفهوم

د. محمّد بن برّاك العنزي
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المستخلص:
هدفت هذه الدراسة لعقد مقارنة بين الدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت انعكاسية الاختبارات المقننة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على مراجعة الدراسات الأجنبية التي تناولت المفهوم وأسست له دون الوقوف عليها كلها وذلك لصعوبة ذلك، بينما حاولت استقصاء الدراسات العربية وذلك لقلة هذه الدراسات، وفي ضوء هذه المقارنة توصلت الدراسة إلى أنّ مصطلح الانعكاسية في الدراسات العربية يختلف عنه في الدراسات الأجنبية؛ حيث تعاملت معه الدراسات العربية على أنه كلمة مفردة، وبالتالي تطبيقه على أي نوع من الاختبارات، بينما هو في الدراسات الأجنبية يتناول الاختبارات الخارجية الوطنية والعالمية؛ ولأن انعكاسية الاختبارات تهدف إلى توجيه التعليم، وتصحيحه عن طريق سلطة الاختبارات ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الاختبارات المُقننة، و بعد مراجعة هذه الدراسات اقترحت الدراسة أن يكون المقابل العربي لمصطلح Washback هو انعكاسية الاختبارات المقننة؛ لتجنب هذا اللبس والتداخل.

الكلمات المفتاحية: انعكاسية – الاختبارات المقننة – المصطلح.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Washback of Standardized Tests in Foreign and Arabic Studies: Understanding the Root Concept

Mohamad B Alanazy
Assistant professor of Applied Linguistics, Arabic Language Institute, Imam Mohammad ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to explain the understanding of the concept of washback and its main principles from English and Arabic researchers' perspectives through comparing the English and Arabic studies in this area. The researcher found that the concept of washback is misunderstood by many Arab researchers, as the meaning of washback was mistranslated, and researchers looked at its meaning as a term rather than a concept. Consequently, its applications took a different direction. Arab researchers applied the concept on any classroom exam in Arabic studies instead of applying it on standardized exams only, as done in English studies. The researcher concludes that the concept of washback needs to be understood as a concept instead of a term and can be translated to Arabic as the washback of standardized exams to avoid any misunderstanding of this concept.

Keywords: washback of standardized exams – terminology.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

نقل المصطلحات العلمية الأجنبية، وما يعتريها من غموض ليست من القضايا الحديثة بقدر ما هي من القضايا الشائكة والمعقدة، وقد نُبه لذلك مبكرًا من قبل الباحثين العرب وخصوصًا في المصطلحات اللسانية (الوعر، ١٩٨٨م: ٣٩٨) والتي وجدنا أنفسنا أمام كم هائل منها يتطلب منا الإمعان في فهمها، وتقديمها قبل شيوعها بشكل عشوائي، مما يؤدي إلى انحرافها عن مفهومها الأصلي؛ فالمصطلح العلمي لا يعامل معاملة الكلمة العامة، ويستوجب ذلك اقتصار اللفظ على المفهوم بتحاشي استخدام اللفظ في التعبير عن دلالات أخرى مما يسبب الارتباك والغموض عند الباحث (عربي، ٢٠٠٤م:٥٥٨)، ومصطلح انعكاسية الاختبارات المقننة من تلك المصطلحات التي وجدت مجالًا في تطبيقاتها في الدراسات العربية قبل التأصيل لها وتوضيح مفهومها؛ مما أدى إلى بعض اللبس، وبالتالي انحراف المصطلح عن مفهومه الأصلي، ولعل اشتراك المصطلح بمفاهيم أخرى أدى إلى هذا الخلط، فالكلمة لها مفهوم عام وخاص. ويرى (البوشيخي،٢٠١١) أن المعنى العام ينصب فيه التعريف على اللفظ في سياقاته المختلفة، والمعنى الخاص المصطلحي ينصب على المفهوم واعتبار المجال المعرفي لا السياق، والتركيز على السمات الدلالية التي تكون المفهوم، وأن التعريف للمصطلح يجب أن يكون موثقًا. ويرى الباحث أن إشكالية مصطلح الانعكاسية تدخل في المعنى العام، فيمكن القول: انعكاسية زيادة الأسعار على المستهلك، انعكاسية انتشار ظاهرة الطلاق، وانعكاسية كذا على كذا، بينما انعكاسية الاختبارات المقننة مصطلح علمي له شروطه، واللبس الذي وقع هنا هو الخلط بين المفهوم للمصطلح العلمي والمعنى العام للكلمة.

وبتتبع الباحث لبعض الدراسات العربية، ومقارنتها بالدراسات الأجنبية (الإنجليزية) وجد أن المفهوم في الدراسات العربية قد اختلف عن مفهومه الأصلي، وقد ورد للباحث مجموعة من التساؤلات من بعض الباحثين بحكم التخصص، والتي استوجبت تقديم هذه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسة التي تُحاول المقارنة بين الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت (Washback) انعكاسية الاختبارات المقننة. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية انعكاسية الاختبارات المقننة بين الدراسات الأجنبية والعربية: نحو تأصيل المفهوم.

أهمية الدراسة:

اهتمت الدراسات العربية حديثًا بمصطلح انعكاسية الاختبارات المقننة، فَنُشرت العديد من الأبحاث، وناقشت بعض الأقسام رسائل علمية تتناول هذه الظاهرة، وقد لاحظ الباحث أن تطبيقات هذه الظاهرة الحديثة نسبيًا تختلف عن تطبيقاتها في مصدرها الأصلي؛ ولذا فأهمية الدراسة تكمن في الحاجة لها على مستوى الباحثين، والقائمين على برامج تعليم اللغة، وكذلك العاملين في حقل تعليم العربية.

على مستوى الباحثين والمهتمين في مجال الاختبارات والقياس والتقويم اللغوي؛ كونها تُحاول توضيح هذا المفهوم (Washback) عن طريق تقصي هذه الظاهرة للوصول إلى فهم علمي دقيق وواضح لها، بالإضافة إلى إسهامها في الإضافة العلمية لهذا المجال، وتوصية بعض الدراسات التي طالبت في التوسع في دراسة هذه الظاهرة وتوضيح مفهومها بشكل دقيق (العنزي،٢٠١٩: ٤٠).

وعلى مستوى القائمين على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التي تتناول هذه الظاهرة؛ لأن انعكاسية الاختبارات المقننة تهدف إلى توجيه التعليم عن طريق السلطة التي تفرضها الاختبارات الخارجية على عناصر العملية التعليمية.

وعلى مستوى المعلمين؛ فهذه الدراسة قد تسهم في تصحيح النظرة التقليدية السائدة للاختبارات على أنها ما يختم به البرنامج، أو السنة الدراسية، أو حتى تصنيف الطلاب في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاختبارات الوطنية. لذا فالدراسة قد ترفع من وعي المجتمع التعليمي تجاه الاختبارات المقننة، وأنها لا تقيس مستوى الطلاب فحسب، بل هي أداة لقياس العملية التعليمية برمتها، وبالتالي قد يساعد ذلك في تقليل الضغط الذي عادة ما يصاحب هذه الاختبارات الوطنية، ويقع على عاتق الطالب وولي أمره، ويجعل المسؤولية يتحمل جزءًا منها المؤسسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

من القضايا التي يعاني منها مجال اللغويات التطبيقية تلك المصلحات الأجنبية التي تفد إلى هذا العلم، ثم تدخل تطبيقاتها اللغة العربية دون جهة توضح مفهوم هذا المصطلح بشكل دقيق، وهي قضية عامة في جميع المجالات، ولكن ما ينفرد به هذا المجال حداثته النسبية إذا ما قورن بالعلوم بشكل عام، و علوم اللغة التراثية، وحاجته الماسة لهذه المصطلحات؛ كون أساس هذا العلم وافد جديد على اللغة العربية، ومن هذه المصطلحات هذا المصطلح الذي تتناوله هذه الدراسة (Washback) الذي له أهميته في تجويد التعليم وتحسينه، والذي أصبح ينحرف عن معناه الحقيقي؛ لذا فمشكلة الدراسة تكمن في ملاحظة الباحث لانحراف هذا المصطلح عن معناه الأصلي، كما أن بعض الدراسات أوصت بضرورة إعادة النظر في تناول هذا المفهوم (العنزي، ٢٠١٩م:٤٠)

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس في هذه الدراسة:

- ما الفرق بين مفهوم مصطلح (Washback) بين الدراسات الأجنبية والدراسات العربية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالين:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ما مفهوم مصطلح (Washback) انعكاسية الاختبارات المقننة في الدراسات الأجنبية؟
- ما مفهوم مصطلح (Washback) انعكاسية الاختبارات المقننة في الدراسات العربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتقصي الدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت انعكاسية الاختبارات المقننة (Washback)؛ لتوضيح المفهوم العلمي لهذه الظاهرة من خلال المقارنة بين الدراسات الأجنبية والدراسات العربية؛ لرفع اللبس الحاصل في هذا المفهوم، والوقوف على مفهوم المصطلح كما تناولته الدراسات الأجنبية، ومقارنته بمفهوم المصطلح نفسه كما تناولته الدراسات العربية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة في وصف الظاهرة، وإشكالية ظهورها، واعتمدت على القراءات الأجنبية والعربية التي تناولتها.

انعكاسية الاختبارات المقننة النشأة والتطور:

انعكاسية الاختبارات المقننة (Washbackظاهرة من الظواهر الحديثة نسبيًا والمعقدة في الوقت نفسه (Alderson & Wall, 1993, p. 4; Hoque, 2011, p. 34; Green, 2013, p. 44)، بل إن بعض الباحثين شدد على تعقيدها (Curtis, 2004, p. 19 Cheng, Watanabe &)، وذلك لارتباطها بالنظام التعليمي من متخذ القرار وحتى الطالب مرورًا بالمعلمين والإدارة، والمناهج وأولياء الأمور، ولكونها مرتبطة باستخدام الاختبارات بوصفها سلطةً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في توجيه التعليم وتغييره، فهي تتطلب نوعًا معينًا من الاختبارات تكون في الأصل مفروضة من جهة خارجية، كالاختبارات الوطنية والعالمية (الدامغ, ٢٠١١: ٨٠٦)١

يعتبر كاليجان وماداوس (Kellaghan & Madaus, 1982)أول من التفتا إلى تأثير الاختبارات في بحثهما الموسوم «تأثير الاختبارات المقننة» فلم يكن لهذه المفردة وجود قبل عام ١٩٨٢م (Hoque, 2011, p. 34) سواء في الدراسات التربوية أو اللغوية، وكانت الدراسات التطبيقية التي تناولت الظاهرة بين ١٩٨٠م وحتى ١٩٩٠م محدودة جدًا، وعلى الرغم من إدراك ألدرسون (Alderson, 1986) وقبله كاليجان وآخرون (1982Kellaghan et al.,)وهافز(Hughes, 1989) أهمية هذه الظاهرة في مجال توجيه التعليم وتصحيحه، إلا أن الدراسات التي امتدت لعقد من الزمان بعد هذا العمل لم تلفت الأنظار لهذه الظاهرة الجديدة.

بعد التسعينيات الميلادية لاقت هذه الظاهرة (Washback) (انعكاسية الاختبارات المقننة) الكثير من العناية وخصوصًا بعد تلك الدراسة التي قام بها ألدرسون ووال (Alderson & Wall, 1993) وهي الدراسة التي امتدت لسنتين كان هدفها التحقق من انعكاسية اختبارات اللغة الإنجليزية في سيرلانكا والتي تعتبر الأرضية للدراسات اللاحقة التي توالت بعدها فكانت هذه الظاهرة من أكثر الظواهر اهتمامًا من قبل الباحثين قبل ربع قرن تقريبًا (Hoque, 2011:p35).

أما دخول هذه الظاهرة(Washback) للدراسات العربية فقد نُقلت عن طريق ترجمة الدامغ لها في بحثه المنشور في مجلة كلية الآداب بدمشق (٢٠١١م) بعنوان: الانعكاسية والاختبارات الاتصالية وأثرهما في البرامج التعليمية، والذي كانت له الريادة في إدخال هذه المُصطلح للدراسات العربية، وقد أشار الدامغ إلى أن الدول النامية هي الأكثر حاجة لتوجيه وتصحيح التعليم للاستفادة من هذه الظاهرة، وأنها تتعلق بالاختبارات الوطنية والعالمية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(الدامغ، ٢٠١١م:٨٠٦) وقد لاقت هذه الظاهرة العناية من بعض الباحثين العرب بعد ذلك، وجذبت طلاب الدراسات العليا كونها ظاهرة جديدة تستحق العناية.

أنواع الانعكاسية في الاختبارات المقننة:

درجت معظم الدراسات إلى تقسيم انعكاسية الاختبارات المقننة إلى قسمين: الإيجابية والسلبية، ومن أحدث التقسيمات تلك التي ذكرتها يي تشينج (Yi-Ching, 2009) حيث قسمتها إلى تأثير داخل الفصل الدراسي، وتأثيرها على المجتمع التعليمي، وكل منهما حددت آثارًا سلبية وإيجابية، ويمكن تلخيصها كما يلي:

التأثير الإيجابي لانعكاسية الاختبارات المقننة داخل الفصول الدراسية:

- تحث الاختبارات المعلمين على تغطية المقرر الدراسي بشكل شامل، مما يؤدي إلى التغطية الشاملة للمقرر في الوقت المحدد (Alderson & Wall, 1993, p. 1).
- يحفز الاختبار الجيد الطلاب على العمل بجدية مما يؤدي إلى تعزيز التعلم (Pearson, 1988, p.107).
- تشجع الاختبارات الجيدة التعليمَ الإيجابي من خلال ممارسة الأنشطة المفيدة من خلال الأنشطة الصفية. (Davies, 1985, p. 18).

التأثير الايجابي لانعكاسية الاختبارات المقننة على المجتمع التعليمي:

يستخدم صناع القرار نتائج الاختبارات الوطنية لاستخلاص النتائج التي يمكن عن طريقها توجيه التعليم مثل التعديل في المقررات الدراسية وسياسة التعليم، وهم بذلك يستخدمون الاختبارات بوصفها قوةً للتغيير في التعليم (Alderson & Wall, 1993, p. 1; Cheng, 2005, p. 8). كما تشجع الاختبارات الأفكار التي تدعو للتعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التأثير السلبي لانعكاسية الاختبارات المقننة داخل الفصول الدراسية:

- تقليص المنهج الدراسي، والتركيز على ما يرد في الاختبار، مما يؤدي للتدريس للاختبار (Shohamy, 1992, p. 15).
- يشعر الطلاب والمعلمين بالقلق، لعدم قدرتهم على التعامل مع الاختبار بشكل صحيح، مما يؤثر على أدائهم، وخصوصًا حينما يشعرون أن تقييمهم مبني على نتيجة الاختبار (Shohamy, 1993, p. 6).
- يميل المعلمون إلى تجاهل الأنشطة والموضوعات التي ليس لها ارتباط مباشر بالاختبار.
- لا يستطيع الطلاب تعلم المعرفة الواقعية، بسبب تركيزهم على معارف ليست مترابطة، وهي تلك التي يركز عليها الاختبار (Cheng, 2005, p. 8).
- يلجأ الطلاب لبعض الدورات القصيرة والمدفوعة لإعدادهم للاختبار، ويجعل جل تركيزهم على طريقة الاختبار وإهمال الجوانب المهارية والمعرفية (Wiseman, 1961, p. 21).
- يحبط الطلاب من نتائج الاختبار، وبالتالي تصبح اتجاهاتهم ودافعيتهم سلبية تجاه الاختبار (Madaus, 1988, p. 22).

التأثير السلبي لانعكاسية الاختبارات المقننة في المجتمع التعليمي:

يلجأ صناع القرار، والقائمون عليه لاستخدام الاختبارات كوسيلة للترويج للمصالح الشخصية، والسيطرة على النظام التعليمي (Shohamy, 1996, p. 6).

وبذلك فإن الاختبارات المقننة سواء كانت وطنية أو عالمية لها جوانب سلبية، وإيجابية. تتلخص الجوانب الإيجابية للاختبارات المقننة عندما تكون أحد العوامل التي تشجع المعلمين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والطلاب على التعليم والتعلم، وكذلك حينما يستفيد القائمون على العملية التعليمية من نتائج الاختبارات في توجيه التعليم. وتتحول إلى سلبية حين تكون مصدر قلق للطلاب والمعلمين، مما يؤدي إلى التركيز على الاختبارات وإهمال المعارف، ولجوء متخذ القرار لاستخدام نتائج الاختبارات للترويج للمصالح. ونُلاحظ أن الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة تحدد الملامح العامة لانعكاسية الاختبارات المقننة.

شروط انعكاسية الاختبارات المقننة:

باستعراض دراسات انعكاسية الاختبارات المقننة المطبقة على معظم الاختبارات نجد أن أهم ما يميزها هو:

- تتناول اختبارات عالمية، مثل اختبارات التوفل والأيلتس، أو اختبارات وطنية؛ ولذا فانعكاسية الاختبارات المقننة تُطبق على الاختبارات الوطنية والعالمية، وهذه قد مرت بمعايير الاختبارات المقننة؛ وبالتالي فمن شروط انعكاسية الاختبارات المقننة أن يكون الاختبار مقننًا.
- تعريفات الانعكاسية بداية من ألدرسون (Alderson, 1986) مرورًا بتطبيقاتها المختلفة كانت تدور حول تأثير الاختبارات على التعليم والتعلم، وبالتالي يُستفاد من نتائج الاختبارات في توجيه وتصحيح العملية التعليمية، وهذا لا يتم إلا من خلال اختبارات مرت بمعايير ومواصفات الاختبار الجيد، حيث لا يمكن أن تصحح العملية التعليمية من اختبارات فصلية من إعداد المعلمين، وهي في الغالب لا يمكن الاعتماد عليها في عملية تصحيح التعليم.
- انعكاسية الاختبارات المقننة لا تكون إلا في الاختبارات المهمة، وهي تلك الاختبار الوطنية، أو العالمية، التي في الغالب تكون مقننة.
- تنطلق الفكرة الأساس من انعكاسية الاختبارات المقننة في توجيه التعليم وتصحيحه،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بحيث تُستخدم الاختبارات بوصفها أدواتٍ فاعلةً في ذلك، ولا يمكن أن يتم التغيير وتوجيه التعليم وفق الاختبارات التي يُعدها المعلم، التي تفتقر لمعايير الاختبارات المقننة، وهو ما تتميز به الاختبارات العالمية والوطنية.

- المتتبع للدراسات الأجنبية التي أسست لهذا المفهوم بداية من رائدها ألدرسون (Alderson, 1986) لا يجد من الدراسات الأصيلة من تُطبيق لانعكاسية الاختبارات المُقننة على الاختبارات التي تُعدها المدارس، بل إنها تتناول في غالبها اختبارات عالمية مقننة كاختبارات التوفل والأيلتس، أو وطنية كاختبارات الثانوية العامة، والتحصيلي التي يجلس لها جميع أبناء البلد الراغبين في الالتحاق في الجامعات.

أولًا: الدراسات الأجنبية: إجابة السؤال الفرعي الأول المرتبط بالدراسات الأجنبية:

مفهوم انعكاسية الاختبارات المقننة في الدراسات الأجنبية:

مع كثرة تعريفات انعكاسية الاختبارات المقننة (Washback)، إلا أنها بشكل عام تُشير إلى تأثير الاختبارات المقننة على التعلّيم والتعلّم، فالمعنى الذي دارت حوله معظم التعريفات هو الاختبارات وكيف تقود العملية التعليمية، وكأن الاختبارات كما ذكر (الدامغ، ٢٠١١م: ٨٠٨) سلطة توجه العملية التعليمية وفق ما يتطلع إليه متخذ القرار والمسؤول عن العملية التعليمية.

وللظاهرة تعريفات مختلفة ومتعددة بحسب النظرة التي ينطلق منها الدارسون، فالبعض ينظر إليها على أنها تلك التغيرات التي تُحدثها الاختبارات في العملية التعليمية، والبعض يتجاوز ذلك إلى المجتمع، بل واختلفت الآراء حول آلية عملها حيث يعتقد البعض أنها عملية عشوائية، والبعض يذهب إلى أنها مقصودة، ولكن مجمل هذه التعريفات كانت تدور في فلك تأثير الاختبارات على التعليم والتعلم(Bailey & Brown, 1999) .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عرف هافز (Hughes, 1989) انعكاسية الاختبارات المقننة بشيء من البساطة، إذ عرَّفها على أنها: «تأثير الاختبارات على التعليم والتعلم» وقد خصص هوجس فصلًا كاملًا لانعكاسية الاختبارات المقننة في كتابه«Testing for Language Teachers» والذي ناقش فيه بعض الاقتراحات التي تؤدي لانعكاسية إيجابية، وهي:

- اختر القدرات التي ترغب في تطويرها.
- فإذا كان المُختبِر يهدف لتطوير مهارة الكلام فعليه أن يركز على هذه المهارة.
- العينة في هذا النوع من الدراسات يجب أن تكون كبيرة.
- استخدام الاختبار بشكل مباشر.
- تقسيم الاختبار.
- اجعل الاختبار محكي المرجع.
- التأكد من أن الاختبار يكون واضحًا للمعلمين والطلاب.

أما شوهامي(Shohamy, 1992) فقد ركزت في دراساتها حول انعكاسية الاختبارات المقننة على ما أسمته بالاختبارات الخارجية (External Tests)، واعتبرت هذه الاختبارات أحد الأدوات المؤثرة والقوية والقادرة على التغيير في التعليم، كما أكدت على أن تلك الاختبارات الخارجية تعكس واقع التعليم (Shohamy, 1992, p. 3). لخصت شوهامي مفاتيح انعكاسية الاختبارات المقننة – كما أسمتها – تمكننا من استيعاب هذا المفهوم:

- يشير مفهوم انعكاسية الاختبارات المقننة إلى تأثير الاختبارات على التعليم والتعلم.
- يشير التعليم القائم على القياس إلى أن الاختبارات تقود التعليم.
- محاذاة المناهج: ويُشير إلى العلاقة بين الاختبار والمناهج، وهي علاقة كما تراها متلازمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أشارت شوهامي أيضًا إلى أهمية دمج الاختبارات الخارجية في النظام التعليمي، والحاجة الماسة إلى أن يكون لهذه الاختبارات دورًا بارزًا في تجويد وتحسين التعليم.

إن هذه المكونات عندها هي الأسس التي تنطلق منها في انعكاسية الاختبارات المقننة، ففكرة انعكاسية الاختبارات يجب أن تقوم على أساس أن هناك تأثيرًا لهذه الاختبارات الخارجية على التعليم والتعلم، وإلى أهمية دمج الاختبارات الخارجية في النظام التعليمي، وأن يكون هناك ربطًا بين الاختبارات الخارجية والمناهج، وبذلك تستبعد الفصل بينهما، وأن تؤدي هذه الاختبارات إلى تجويد عملية التعليم وتحسينها، وبالتالي فإن النظام التعليمي يتبع ما تتطلبه الاختبارات، وهنا تؤكد شوهامي على أن انعكاسية الاختبارات المقننة لها تأثير على التعليم، وتشترط أن يكون الاختبار خارجيًا.

بينما شوهامي (Shohamy, 1993) أكدت أن الانعكاسية لا تكون إلا في الاختبارات الخارجية التي تُفرض على المدارس لا تلك التي يُعدها المُعلم، بل إنها أكدت في مقارنة لها بين تأثير الاختبارات الداخلية والخارجية أنَّ التأثير لا يكون إلا في الاختبارات الخارجية.

ألدرسون ووال (1993 Alderson & Wall,) وهما رائدا هذا المجال، وأول من أشار للمفهوم بشكل مباشر. عرفا انعكاسية الاختبارات المقننة على أنها:» تأثير الاختبارات على التعليم والتعلم» ولم يُشيرا للاختبارات المقننة في التعريف، إلا أنهما ذكرا أن سبب اختيار اختبار القدرات العامة في إيرلندا كونه أحد الاختبارات المعيارية الجديدة (1993, p. 11 Alderson & Wall,)، وفي الوقت ذاته أشارا إلى أنّ انعكاسية الاختبارات المقننة لا تكون إلا في الاختبارات العامة (Public Examinations) وأنّ الاختبارات العامة لها تأثير على وجهات نظر ودافعية الطلاب، والمعلمين، وحتى أولياء الأمور (Alderson & Wall, 1993, p. 11).

قارنت شوهامي (Shohamy, 1993) بين الاختبارات الداخلية التي تُعدها المدارس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والخارجية والتي تُفرض على المدارس من خارجها، وتوصلت إلى أن القدرة على التغيير لا يمكن أن تكون إلا من خلال الاختبارات الخارجية، بل ويصل تأثيرها إلى تغيير وجهات نظر القائمين على التعليم من متخذي القرار، والمعلمين، وكذلك الطلاب، وأن هيئة التقويم يدركون قوة سلطة الاختبارات الخارجية، ويستخدمونها كأداة لتحسين المناهج والمقررات الدراسية وطرائق التدريس؛ و لذلك فالاختبارات الخارجية غالبًا تستخدم لتحفيز الطلاب على التعلم، و المعلمين على التعليم، ومتخذ القرار على تطوير المناهج، كما صممت شوهامي نموذجًا يعكس التعاون الذي يجب أن يكون بين القائمين على الاختبارات الخارجية والمدرسة؛ لتكون هناك دائرة من التغذية الراجعة بين التعليم والاختبارات الخارجية والعكس (Shohamy, 1996, p. 4).

أجرت تشينج (Cheng, 1997) دراسة على انعكاسية الاختبارات المقننة على اختبار من أهم الاختبارات التحصيلية في هونج كونج ويسمى (Hong Kong Certificate of Education Examination) وهو اختبار مقنن للغة الإنجليزية يُعقد لطلاب المدارس الثانوية في هونج كونج، وقد أشارت تشينج إلى أن هونج كونج استفادت من انعكاسية الاختبارات المقننة، بل أكدت أن هذا المفهوم ظهر له صدى منذ وقت مبكر في هونج كونج، حيث توجد بعض الوثائق التي تدلل على ذلك في وزارة التعليم منذ العام ١٩٨٤م، مما يعني أنها من أوائل الدول التي استفادت من هذه الظاهرة في توجيه التعليم، وهذا يعني أن التعليم يستجيب لنتائج الاختبارات في التصحيح، وقد يعود ذلك لطبيعة التعليم هناك التي ربما تتسم بنوع من المرونة. ونبهت تشينج إلى أنّ المواد التعليمية تُعدل وفق نتائج الاختبارات أسرع منها في طرائق التدريس. إن دراسة تشينج هذه تنطلق من تصحيح التعليم من خلال سلطة الاختبارات المفروضة على المدارس، وبالتالي فالاختبارات المقننة هي موضع الأهمية لا الاختبارات غير المقننة. كما درست تشينج (2005Cheng,) التغيير في التعليم على اختبار من أهم الاختبارات المقننة في هونج وأشارت إلى أن التغيير في التعليم لابد أن يبدأ بالاختبارات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن الذين أكدوا على أن انعكاسية الاختبارات المقننة تُطبق على الاختبارات المقننة، جرين (Green, 2014)، حيث ذكر في كتابه Exploring Language Assessment and Testing – Language in Action، وفي الفصل الرابع الذي تناول فيه الجودة في نظام التقييم الفعال أنّ تطبيقات انعكاسية الاختبارات المقننة تكون في الاختبارات الوطنية والعالمية (or International Tests National).

ثانيًا: الدراسات العربية: إجابة السؤال الفرعي الثاني المرتبط بالدراسات العربية:

مفهوم انعكاسية الاختبارات المقننة في الدراسات العربية:

بعد تتبع الباحث للدراسات العربية حول هذه الظاهرة لم يجد لها أي ذكر – حسب علمه- قبل دراسة الدامغ (٢٠١١م) وهي الدراسة التي نقل فيها الدامغ المصطلح للعربية؛ بل إن بعض الدراسات أكدت ذلك حيث ذكر بكير (٢٠١٩م) أن المصطلح نُقل للعربية عن طريق الدامغ، وقد أشار الدامغ إلى أن المصطلح نُقل للعربية بعد مشاورة بين أهل الاختصاص، هذا جانب، والجانب الآخر هو مناسبة هذه الترجمة للجرس العربي، وهو بالتالي رأى أن هذا مبررًا لترجمة (Washback) بالانعكاسية.

واتسمت دراسة الدامغ كونها الدراسة التي لفتت الانتباه لهذه الظاهرة، وجعلت الدراسات العربية توليها مزيدًا من الاهتمام، بالإضافة لذلك فهي نقلت الأسس التي تنطلق منها انعكاسية الاختبارات المقننة، فقد سرد الدامغ نقلًا عن واتنابي وتشينج (Watnnabe, 2004; Cheng, 2008) مجموعة من العوامل المساعدة على قوة تأثير الانعكاسية، وهي:

- تركيز الاختبار على القدرات المطلوب تشجيعها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الوضوح والبعد عن التنبؤ، فلابد أن يكون للاختبار نموذج واضح من حيث الطريقة والمحتوى.
- الاختبار المباشر أفضل من الاختبار غير المباشر.
- يستحسن أن يكون الاختبار معياريًا أو مقياسًا مرجعيًا، وعلل ذلك بأن الاختبار الذي لا يتصف بذلك يكون سهلًا على الطلاب والمعلمين، ويعتبر هذا العامل من أهم العوامل المساعدة في قوة تأثير انعكاسية الاختبارات المقننة؛ فالاختبار الذي ليس له مقياس مرجعي لا يعكس المستوى الحقيقي للطلاب.
- أهمية الأهداف؛ فالاختبار يؤسس على الأهداف، وليس على محتويات الكتاب، وقد أشار الدامغ (٢٠١١م) في نقله عن واتنابي وتشينج بأن لأمر لا ينتهي في بناء الاختبار وفق الأهداف، بل أن تكون هذه الأهداف واضحة للمعلمين والطلاب، وشدد على أهمية ذلك حين يكون الاختبار جديدًا .

إن هذه العوامل التي نقلها الدامغ عن واتنابي وتشينج تُصور لنا الشروط التي يجب توافرها في انعكاسية الاختبارات المقننة ومن أهمها: وضوح الاختبار، ومعياريته، ووضوح أهدافه، وأن يُبنى على الأهداف لا على الكتاب الدراسي، وهذه الشروط ترسم لنا أهم شرط من شروط انعكاسية الاختبارات المقننة، وهو أن يكون الاختبار ليس من إعداد المعلم، فيكون الاختبار خارجيًا وهو ما أشارت إليه شوهامي حين ذكرت أن تأثير الانعكاسية يكون في الاختبارات الخارجية.

مما يعني أن انعكاسية الاختبارات المقننة لا تكون في الاختبارات الداخلية التي هي من إعداد المعلم، بل في الاختبارات الخارجية الوطنية والعالمية، والاختبارات العامة التي تُطبق على فئة كبيرة من المجتمع، وهذه الصفات التي ذُكرت في مجملها لا تكون إلا في الاختبارات المقننة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بعد دراسة الدامغ لم يلق هذا المفهوم صدىً في البحوث العربية فترة من الزمن، لكن في الفترة الأخيرة زاد الاهتمام بهذا المصطلح وعلى قلة تلك الدراسات إلا أنها أثارت اهتمام بعض الباحثين، وناقشته بعض الرسائل العلمية في الدراسات العليا، ومن تلك الرسائل التي تناولت انعكاسية الاختبارات المقننة دراسة العنزي (٢٠١٩م) انعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على التعليم، ومع أنّ هذه الدراسة تتفق مع الدراسات الأجنبية من حيث طبيعة الاختبار الذي تناولته، وهو اختبار مقنن، غير أنَّ ما يؤخذ على هذه الدراسة أنها لم تُقدم تفصيلًا دقيقًا لمفهوم هذا المصطلح، واعتمدت على ترجمة التعريفات في الدراسات الأجنبية، وما يحسب لهذه الدراسة هو الإشارة بأنَّ هناك إشكالية في نقل المصطلح للغة العربية (العنزي،٢٠١٩م : ٤٠)، حيث نبه الباحث إلى أنّ هناك إشكالية في المصطلح بين الدراسات العربية والأجنبية، ولعل طبيعة الدراسة التطبيقية لم تترك للباحث مجالًا لمناقشة هذه الإشكالية كون هذا يندرج تحت الدراسات التي تؤصل للمصطلح الذي قد تتصدى لها هذه الدراسة.

بكير (٢٠١٩م) في دراسة الانعكاسية Washback والتقويم: المفهوم والتأثيرات والأبعاد أشار إلى أهمية الانعكاسية في عناصر العملية التعليمية، مبينًا أنها الأثر الإيجابي أو السلبي الذي يتركه الاختبار في عناصر العملية التعليمية ككل (بكير، ٢٠١٩م: ٢١٣). وهنا يطرح السؤال، أي نوع من الاختبار الذي تتأثر به العملية التعليمية بكاملها؟ وتجدر الإشارة هنا إلى أن بكير قد أشار إلى الربط بين أهمية الاختبار وتأثيره، وبالتالي فرض سيطرته على كامل العملية التعليمية (بكير، ٢٠١٩م: ٢١٦)، ومما يحسب لبكير الإشارة للدور الذي قام به العمل الموسوم « الانعكاسية والاختبارات الاتصالية» للدامغ والتي لم تُشر له كثير من الدراسات العربية مع أن التأصيل الحقيقي ودخوله العربية يرجع لهذا العمل؛ كونه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أول الأعمال العربية التي تناولت المصطلح. وقد اتفق بكير حول نقل المفهوم مع (الدامغ ٢٠١١م: ٢١٧) وأسهب في التعريفات التي تناولته في الدراسات الغربية حيث أورد أكثر من عشرة تعريفات للمصطلح؛ (بكير، ٢٠١٩م: ٢١٧-٢٢٠) ولكنه أغفل جانبًا مهمًا، وهو المصطلح باللغة العربية، وما إذا كان له مدلولات أخرى، والمصطلح له مدلولات أخرى؛ فالانعكاسية قد تكون في اختبارات اللغة، وقد تكون في الاقتصاد والفيزياء والاجتماع... الخ. وهو الذي أوقع بعض الدراسات العربية في اللبس. ومن التعريفات الواردة عنده تعريف شوهامي (Shohamy, 1993) وهي حقيقة كما ذكر من أوائل من أشارت إلى هذه الظاهرة وبالتالي يحسن بمن يتناول هذا المصطلح أن يقف عنده قبل أن يتجاوزه لغيره وهو: « أن ظاهرة الانعكاسية هي نتيجة لسلطة قوية لاختبار خارجي، ولوقع كبير على من يتلقى الاختبارات» وهو إشارة من الباحثة بأن الانعكاسية لا تكون إلا لاختبار خارجي. ومن الأمور التي طالب بها هي ضرورة الاهتمام بالانعكاس – كما أسماه – وألّا يكون محصورًا داخل القاعة، وهنا كأنه يُشير إلى انعكاسية للاختبار داخل الفصل وخارجه.

ومن أهم ما ذكر (بكير، ٢٠١٩م: ٢٢٨) بكير نقلًا عن واتنابي وتشينج (Watnnabe, 2004; Cheng, 2008) مجموعة من العوامل التي تحقق الانعكاسية الإيجابية وهي وضوح الاختبار، ومعياريته ومرجعية التي أكد على أهميتها في نقله عنهما، وهو ما نقله الدامغ سابقًا. حيث يعتبر بحث بكير من أكثر الدراسات العربية التي حاولت أن تقترب من توضيح هذه الظاهرة، ونستطيع أن نجد ذلك حين أشار إلى أن الانعكاسية تكون في الاختبارات الخارجية كما نقل عن شوهامي، وأهمية وضوح ومعيارية ومرجعية الاختبار ليكون له انعكاسية.

كما تناولت دراسة الحسين (٢٠٢٠م) انعكاسية الاختبارات اللغوية على تعليم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية وتعلمها لغة ثانية، وذكر الحسين بأن الانعكاسية تُعنى بتأثير الاختبارات ومدى ما للاختبارات من سلطة على المعلمين والمتعلمين، وذكر أن الانعكاسية يشمل تأثيرها النواحي التعلمية من معلمين ومتعلمين والمحتوى وطرائق التعليم، بل يصل تأثيرها للمناهج والأهداف والمحتوى (الحسين، ٢٠٢٠م: ٣). وقد ساق الباحث جملة من المبررات لدراسته تلك من بينها أن للاختبارات سلطة في تعليم اللغات وتعلمها. والاختبار الذي يكون له سلطة في تعليم اللغات وتعلمها، وله تأثير على المحتوى والأهداف والمناهج وطرائق التدريس لابد أن يكون لهذا الاختبار مواصفات خاصة، وقد ذهبت بعض الدراسات العربية إلى أن الاختبار المهم هو ما تكون له انعكاسية، فكل اختبار له أهمية، فالاختبار الذي ينقل الطالب من مستوى لآخر، ومن سنة دراسية لسنة أعلى هو اختبار مهم، والاختبار اللغوي الذي ينقل طالب اللغة من معهد اللغة إلى التخصص هو اختبار مهم، والاختبار الذي يحدد تخصص الطالب حين القبول في الجامعة هو اختبار له أهميته أيضًا، وبالتالي فإن لكل اختبار أهمية، ولكن أي نوع من هذه الاختبارات التي تستوجب علينا نتائجه المتدنية النظر في المحتوى، والأهداف، والمناهج، وطرائق التدريس، لابد وأن يكون له مواصفات خاصة، وقد ذكرت شوهامي (Shohamy, 1993: 4) حين قارنت بين الاختبارات الداخلية التي تُعدها المدارس، والخارجية التي تُفرض على المدارس من خارجها، وتوصلت إلى أن القدرة على التغيير لا يمكن أن تكون إلا من خلال الاختبارات الخارجية، فهي التي تكون لديها القدرة على ذلك، بل ويصل تأثيرها إلى تغيير وجهات نظر القائمين على التعليم من متخذي القرار، والمعلمين، وكذلك الطلاب، وأن هيئة التقويم يدركون قوة سلطة الاختبارات الخارجية، ويستخدمونها بوصفها أداةً لتحسين المناهج والمقررات الدراسية وطرائق التدريس؛ ولذلك فالاختبارات الخارجية غالبًا تستخدم لتحفيز الطلاب على التعلم، والمعلمين على التعليم، ومتخذ القرار على تطوير المناهج.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هناك دراسة أخرى حديثة قام بها العبد الله (٢٠٢١م) ودراسة العبد الله هذه من أحدث الدراسات العربية – على حد علم الباحث–وعنوانها: «أثر انعكاسية الاختبار على اتجاهات الطلبة الأجانب نحو تعلمهم للغة العربية» وهدفت الدراسة إلى تحري ظاهرة الانعكاسية للاختبارات على سير العملية التعليمية من وجهة نظر الطلبة. يؤكد العبدالله في تمهيد بحثه أن تطوير التعليم أصبح من أولويات المؤسسات التعليمية، وأن الاختبارات هي آخر ما يُنظر إليه، ثم يسرد جملة من المبررات التي يسوقها تبيانًا لأهمية الاختبارات التي تصل إلى المساءلة حول أداء المؤسسات التعليمية، وكأنه يقول: إن النتيجة السيئة للاختبار تعني تردي مستوى المؤسسة التعليمية والعكس صحيح، بل ويصل الأمر إلى فرض العقوبات التي لا يتجاوز طلابها بعض الاختبارات على تلك المؤسسات التعليمية، وهو أمر يصعب تطبيقه في اختبار لا يتصف بمواصفات الاختبار الجيد والذي نستند عليه في تقييم الأفراد و المؤسسات، فبعض المؤسسات التعليمية مارست ذلك على اختبارات وطنية، فتربط بين الاختبار الوطني والدعم الذي تحصل عليه المدارس؛ فأستراليا على سبيل المثال لديها اختبار وطني يُسمى Australian Tertiary Admission Rank (ATAR) تُبنى على نتائجه المعونات المادية التي تمنحها الحكومة للمدارس. وفي هونج كونج طالبت تشينج (Cheng, 1997) بالربط بين نتائج الاختبارات الوطنية في هونج كونج وتقييم المعلمين، وفي المملكة العربية السعودية هناك ترتيب للمدارس وفق تحصيل طلابها في الاختبارات الوطنية، مثل اختبار القدرات والاختبار التحصيلي، وتعتبر نتائج هذه الاختبارات من أهم وسائل الجذب والدعاية للمدارس الأهلية، ثم يسرد الباحث جملة من المبررات في أهمية دراسته، ويؤكد أن أهمية بحثه تكمن في كونها تحاول تقديم مقترحات لتحسين آلية الاختبار.

أما فيما يخص مفهوم انعكاسية الاختبارات المقننة لديه، فإنه لم يُقدم تعريفًا واضحًا لهذه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الظاهرة، وفي القسم الخاص بنشأة ومفهوم انعكاسية الاختبارات، لم يُقدم تأصيلًا وتوضيحًا للظاهرة، بل قفز إلى الأنواع من سلبية وإيجابية، ثم ذكر دور تصميم الاختبارات ودقته ومنهجيته في النتائج المفيدة، وهذا في مجمله كلام دقيق. لكن انعكاسية الاختبارات المقننة تفترض في الاختبار أن يكون قد مر بذلك، ثم ركز على نماذج الانعكاسية.

ومن أهم ما أورده الباحث تساؤله حول التشكيك بإمكانية الاعتماد على الانعكاسية للتحقق من صدق الاختبار، وكيف يمكن الاعتماد على تفسيرات متباينة للانعكاسية من أجل صفة تتطلب ثباتًا ووضوحاً بالنسبة لدرجات الاختبار؟ فالاختبار الذي لا يتصف بالصدق والثبات لا يمكن أن تُطبق عليه دراسات الانعكاسية، وهذا هو الجانب الذي انحرفت عنه الدراسات العربية، ولو رجع الباحث للدراسات السابقة التي ذكرها في عمله لوجد أنها اختبارات في غالبها تتسم بهذه الصفة، كاختبار التوفل والأيلتس أو الاختبارات الوطنية، مثل اختبارات الشهادة الثانوية في الصين أو اختبار The General English Proficiency Test في تايوان، فجميعها اختبارات وطنية أو عالمية لا تكون إلا وقد مرت بتلك المواصفات.

انعكاسية الاختبارات المقننة في دراسات اللغة العربية المنشورة باللغة الانجليزية:

ومن الدراسات التي طُبقت في الوطن العربي تلك الدراسة التي قام بها غادي والجمال (Al-Jamal & Ghadi, 2008) وتناولت اختبار قسم اللغة الإنجليزية من اختبارات الثانوية العامة في الأردن، وهو اختبار وطني يتقدم له طلاب المرحلة الثانوية في الأردن

من آخر الدراسات التي اطلع عليها الباحث تلك الدراسة التي قام بها السقوفي (Alsagoafi, 2021) وتناولت وجهة نظر الطلاب حول اختبار القدرات والتحصيلي في المملكة العربية السعودية، وهما من الاختبارات الوطنية التي يُطلب من جميع خريجي الثانوية العامة الراغبين في الالتحاق في الجامعات والكليات والجهات الأخرى أن يجلسوا لها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج والتوصيات:

النتائج:

بعد استعراض الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت ظاهرة انعكاسية الاختبارات المقننة توصلنا إلى الآتي:

- أن الدراسات الأجنبية تنطلق من مصطلح علمي واضح يركز مفهوم هذا المصطلح على تأثير الاختبارات على التعليم والتعلم.
- تدور في مجملها حول الاختبارات الوطنية والعالمية.
- تتناول هذه الدراسات الاختبارات المقننة؛ لأنها تهدف لأن تكون الاختبارات أداة لتغيير التعليم، وهذا لا يكون إلا في الاختبارات المقننة.

نلاحظ على هذه الدراسات أنها تعاملت مع المصطلح العلمي الدقيق على أنه كلمة مفردة لا على مصطلح علمي دقيق يندرج تحت القياس والتقويم اللغوي، وقد ينبع هذا من خلط الباحثين بين الكلمة المفردة، ومفهوم المصطلح العلمي الذي يندرج تحت مجال معرفي معين على أنها كلمة مفردة لها معنى في سياقاتها الاجتماعية والثقافية.

- أن المصطلح العربي وهو من القضايا الشائكة التي لا تخفى على الباحثين لأسباب كثيرة لا يتسع المجال لذكرها قد أوهمت أن الانعكاسية قد تُطبق على أي اختبار ولو أمعنت تلك الدراسات على أن الدراسات الأجنبة الأصيلة التي طبقت هذا المصطلح قد كانت على اختبارات وطنية أو عالمية وبالتالي هي اختبارات مقننة.
- صياغة مصطلح (Washback) ونقله للعربية تمت بجهد فردي، ومع أنها كانت دقيقة في بدايتها إلا أنها انحرفت لاحقًا، وهذا يجعلنا نستشعر أهمية توحيد المصطلحات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وضبطها من حيث تحديد مفهومها وخصائصها ووظائفها.

- الدراسات التي تناولت انعكاسية الاختيارات المقننة في الوطن العربي ونُشرت بالإنجليزية (Al-Jamal & Ghadi, 2008) والسقوفي (Alsagoafi, 2021) طُبقت على اختبارات مقننة كالاختبار التحصيلي في المملكة العربية السعودية، واختبار الثانوية العامة في الأردن، وربما يرجع ذلك لفهم الباحثين للمصطلح، وهم بالتالي لا يمرون بالترجمة التي تمر بها الدراسات العربية، وهذا ما جعلهم يطبقونه على اختبارات وطنية.

- توصلت الدراسة إلى أن مفهوم (Washback) يختلف بين الدراسات العربية والأجنبية؛ بسبب التعامل مع المصطلح العلمي كمفردة، فانعكاسية ممكن أن تُفسر حسب سياقاتها المختلفة، بينما هي في الدراسات الأجنبية مصطلح علمي يُطلق على تأثير الاختبارات المُقننة على التعليم والتعلم؛ ولذا فتقترح هذه الدراسة بأن تكون الترجمة لهذه الظاهرة(Washback) انعكاسية الاختبارات المقننة رفعًا للبس الذي قد حدث من الترجمة السابقة الانعكاسية؛ فإضافة الاختبارات المقننة لها يجعلها أكثر ضبطًا مما يجعل المفهوم أكثر وضوحًا.

التوصيات:

توصلت الدراسة للتوصيات التالية:

- أن تعاد صياغة ترجمة (Washback) الانعكاسية والترجمة المقترحة هي: انعكاسية الاختبارات المقننة؛ وذلك لأن الدراسات العربية أصبحت تتعامل معها على أنها مفردة لا على أنها مصطلح علمي.

- توحيد ترجمة المصطلحات العلمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الاستفادة من نتائج الاختبارات العالمية والوطنية في توجيه التعليم.

الخلاصة:

خلصت هذه الدراسة إلى أن انعكاسية الاختبارات المقننة (Washback) من المصطلحات العلمية التي انحرفت عن معناها الأصلي؛ ويعود ذلك إلى لبس في تداخل المصطلح العلمي مع الكلمة المفردة، كون المصطلح العلمي يحدد مفهومه المجال العلمي، بينما الكلمة المُفردة يحدد معناها في السياق، فانعكاسية في العربية كلمة مُفردة تدخل في معاني مختلفة حسب السياق، بينما انعكاسية الاختبارات المقننة تحصرها في مجالها العلمي (القياس والتقويم اللغوي)؛ ولذا اقترحت أن تكون الترجمة لمصطلح (Washback) انعكاسية الاختبارات المُقننة؛ لأن هذا المفهوم يهدف لتصحيح وتجويد التعليم عن طريق الاختبارات، وهذا لا يتأتى إلا بسلطة اختبار مقنن، أما الاختبارات الأخرى التي يُعدها المعلم فلا يُمكن الاعتماد عليها كاختبارات تتميز بميزات الاختبار الجيد، ولا يمكن لمتخذ القرار الاعتماد عليها، وبالتالي فالدراسات التي تتناول هذا المفهوم يُفترض ألا تتجاوز الاختبارات المقننة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع:

المصادر العربية:

- بكير، سعيد (٢٠١٩م). الانعكاسية والتقويم المفهوم والتأثيرات والأبعاد، الجزائر: مجلة اللغة العربية، المجلد
- ٢١ العدد ٤٨، ٢١٣-٢٣٦.
- الحسين، فهد (٢٠٢٠م). انعكاسية الاختبارات اللغوية على تعليم اللغة العربية وتعلّمها لغةً ثانيةً، رسالة
- دكتوراه غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الدامغ، خالد بن عبد العزيز (٢٠١١م). الانعكاسية والاختبارات الاتصالية وأثرهما في البرامج التعليمة.
- دمشق: مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية|٣٧(٢٧)|٨٠٣-٨٣٠.
- العبدالله، زياد (٢٠٢١م). أثر انعكاسية الاختبار على اتجاهات الطلبة الاجانب نحو تعلمهم للغة العربية،
- مجلة تعليم العربية لغة ثانية، السنة الثالثة - العدد الخامس جمادى الآخرة ١٤٤٢، الرياض.
- عربي، محمد ولد خليفة (٢٠٠٤م). المفهوم والمصطلح المعطيات والمفهومية، دمشق: مجلة مجمع اللغة العربية
- بدمشق، المجلد (٧٩) الجزء (٣).
- العنزي، محمّد بن برّاك (٢٠١٩م). انعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليم والتعلم، رسالة

- دكتوراه غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الوعر، مازن (١٩٨٨م). قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
- https://www.youtube.com/watch?v=QS8MqZ5zc7o محاضرة لعز الدين البوشيخي على اليوتيوب، بتاريخ ٢٢/ ٠٥/ ٢٠١١.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر الأجنبية:

- Al-Jamal, D., & Ghadi, N. (2008). English language general secondary certificate examination washback in Jordan. Asian EFL Journal, 10(3), 158-186.
- Alderson, J. C. (1986). Innovations in language testing. Innovations in language testing, 93-105.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist?.

Applied linguistics, 14(2), 115-129.

- Alsagoafi, A. (2021). Exploring Saudi Students' Perceptions of National Exams: A Washback Study. Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 13(1Sup1), 213-234.
- Bailey, K., & Brown, J. (1999). Learning about language assesment: Dilemmas, decisions, and directions & new ways of classroom assessment. Learning, 4(2), 1-8.

Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching?

Implications for Hong Kong. Language and education, 11(1), 38-54.

- Cheng, L. (2005). Changing language teaching through language

testing: A washback study (Vol. 21). Cambridge university press.

- Cheng, L. (2008). Washback, impact and consequences.

Encyclopedia of language and education, 7, 349-364.Cheng, L. E., Watanabe, Y. E., & Curtis, A. E. (2004). Washback

- in language testing: Research contexts and methods. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Cheng, L., Sun, Y., & Ma, J. (2015). Review of washback research literature within Kane's argument-based validation framework. Language Teaching, 48(4), 436-470.
- Davies, A. (1985). Follow my leader: Is that what language tests do. New directions in language testing, 1985, 1-12.
- Green, A. (2013). Washback in language assessment.

  International Journal of English Studies, 13(2), 39-51.
- Green, A. (2013). Exploring language assessment and testing:
- Language in action. Routledge.
- Hoque, M. E. (2011). Washback of the public examination on teaching and learning English as a foreign language (EFL) at the higher secondary level in Bangladesh. Unpublished doctoral dissertation). Jahangirnagar University, Dhaka, Bangladesh.
- Hughes, A. (1989). Testing for Language Teachers. Cambridge:

  Cambridge University Press.
- Kellaghan, T., & Madaus, G. F. (1982). Trends in educational standards in Great Britain and Ireland. The rise and fall of national test scores, 195-214
- Kellaghan, T., Madaus, G. F., & Airasian, P. W. (1982). Effects of Testing on pupils. In The effects of standardized testing (pp. 131-158). Springer, Dordrecht.
- Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on curriculum in Critical Issues in Curriculum 87 th Yearbook of the National Society for the Study of Education.
- Pearson, I. (1988). Tests as levers for change/D. Chamberlain & RJ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Baumgard-ner. ESP in the classroom: Practice and evaluation.

- Shohamy, E. (1992). Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. The Modern Language Journal, 76(4), 513-521.
- Shohamy, E. (1993). The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning. NFLC Occasional Papers.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. Language testing, 13(3), 298-317.
- Wall, U. (2008). A needs assessment interview: The professional development needs of non-native speaking EFL teachers in Thailand. Innovation in Language Learning and Teaching, 2(1), 47-64.
- Watanabe, Y. (2004). Methodology in washback studies. In Washback in language testing (pp. 41-58). Routledge.
- Wiseman, S., (1961). Examinations and English Education.

  Manchester University Press, Manchester.
- Xiang-dong, G. U. (2007). An empirical study of CET washback on College English teaching and learning in China. Journal of Chongqing University (Social Science Edition), 4.
- Yi-Ching, P. (2009). A review of washback and its pedagogical implications. VNU Journal of Foreign Studies, 25(4).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. عادل علي غانم السناني
الأستاذ المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإعداد قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتعرف على مدى امتلاكهم لها. إذ استخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة. ولتحقيق ذلك أُعدت مجموعة من الأدوات هي: قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع)، ثم صُمم برنامج مقترح لتدريس مهارات التذوق البلاغي وفقاً للمدخل التكاملي، كما صُمم اختبار مهارات التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وطبقت على عينة البحث المكونة من ثلاثين طالباً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، إذ توصل البحث إلى قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تضمنت إحدى عشرة مهارة، حيث كانت نسبة توافر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهارات التذوق البلاغي (٣٨,٠٠٪) وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير (ضعيف). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا، عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المدخل التكاملي، مهارات التذوق البلاغي، متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The Effectiveness of a Program Based on the Integrative Approach in Developing the Rhetorical Appreciation Skills of Non-Native Arabic Language Learners

Adel Ali Ghanem Al-Senani

Assistant Professor, Institute for Teaching Arabic Language, Islamic University of Madinah.

Abstract

The objective of this research was to identify effectiveness of a program based on the integrative approach in developing rhetorical appreciation skills of Arabic language learners who speak other languages, preparing a list of rhetorical appreciation skills necessary for Arabic language learners who speak other languages, and identifying their possession of it. to achieve this, a set of tools has been prepared: - a list of rhetorical appreciation skills needed for Arabic language learners who speak other languages (level four), then a proposed program was designed to teach rhetorical appreciation skills according to the integrative approach. fourth-level students at the institute of Arabic language teaching at the Islamic University of Madinah, where the researcher used the descriptive approach and quasi-experimental approach based on one group. the research found a list of rhetorical appreciation skills necessary for Arabic language learners who speak other languages, which included (11) skills, where

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

the percentage of availability of rhetorical appreciation skills was (38.00%), this percentage is equivalent to an estimate of (weak). the results also showed existence of a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the average scores of learners in the two applications: pre and post in total test result, in favor of post application, this confirms effectiveness of integrative approach in developing rhetorical appreciation skills. Considering results that have been reached, the researcher presented some recommendations and suggestions.

Keywords: Integrative approach, rhetorical appreciation skills, Arabic language Learner.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة

يتصل الناس فيما بينهم بعدة طرق من أهمها اللغة، فالناس يستعملونها في التواصل إلا أنهم يتفاوتون فيما بينهم في استعمالها فبعضهم ماهر مبدع في التعبير عما في نفسه، والبعض الآخر دون ذلك. والعربية من أثرى اللغات في تنوع أساليبها، ولقد ازدادت العربية شرفا إلى شرفها وقوة إلى قوتها حين أنزل بها رب العزة والجلال كلامه الشريف القرآن الكريم؛ فأقبل المسلمون من غير العرب يتعلمونها، لأنها أصبحت جزءا من دينهم كي «ينهلوا من كتاب الله -عز وجل- الذي سحر الناس ببلاغته، فأعجز العرب أهل الفصاحة والبلاغة، قبل غيرهم من العجم» (الزيادات،٢٠١٦، ص٢١٠).

ومن أهم فروع اللغة العربية: البلاغة فهي ذروة سنام العربية، ولا يمكن تعلم اللغة العربية بعيدا عن بلاغتها لأنها روح العربية وجوهرها وزينتها، وهي التي تبين محاسنها بأوضح صورة، ففهما يوضح للناطقين بها ولغير الناطقين بها الفوائد الكامنة وراء التراكيب اللغوية، مثل: فوائد التقديم والتأخير، والتعبير بالماضي، وإرادة المستقبل، واستعمال ضمير الغائب للمخاطب وغيرها، كما يؤكد ذلك الزيات بقوله: «ولا تكتمل دراسة العربية دون بلاغتها؛ فليست العربية مجرد لغة للتواصل والتفاهم كباقي اللغات؛ بل هي لغة دينية، بها يفهم القرآن العظيم، لذا جاءت الحاجة ملحة لفهم البلاغة العربية للمسلمين غير الناطقين بالعربية» (الزيادات،٢٠١٦، ص٢١٠).

ونظراً لأهمية البلاغة، فإنَّ الأمر يتطلب تدريب المتعلمين على تذوق ما تحمله التراكيب النحوية بجميع طرقها المختلفة من مواطن جمال، فهذه المهارات ليست مهارات عفوية، إنما هي مهارات تحتاج إلى التدريب والممارسة الفعلية، باستخدام طرائق وإستراتيجيات لتنميتها، وخاصة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فمن خلالها يستطيعون تفسير الظواهر النحوية التي لا يعلمون سببها، مثل ظاهرة التقديم والتأخير، والخبر والإنشاء،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وأساليب الاستفهام، وخروج الكلام على خلاف مقتضى الظاهر، والتعبير عن المستقبل بالماضي، ومن خلال إدراك المتعلمين للأغراض البلاغية يدركون بأن النحو العربي ليس مادة جامدة، بل مرنة تعين المتحدث على التعبير عما في نفسه بأكثر من طريقة وبأفضل تعبير وأجمله، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية البلاغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، مثل: دراسة (ستياوان ،٢٠١٧)، ودراسة (طهير،٢٠١٧) ودراسة (أحمد ،٢٠١٤). ورغم هذه الأهمية إلا أن المتعلمين يجهلون الأساليب البلاغية الشارحة والمفسرة للكثير من التراكيب النحوية، إذ يجدون صعوبة في تفسير بعض معاني التراكيب النحوية بسبب تقديم أو تأخير أو غير ذلك من الأساليب البلاغية.

ولتنمية المهارات البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ينبغي الاهتمام بالطريقة التي تقدم فيها هذه المهارات البلاغية، إلا أننا نجد المتعلمين يعانون من ضعف في مهارات البلاغة فهماً وإنتاجا، إذ أشارت دراسة (أحمد،٢٠١٤) إلى أنَّه على معلمي البلاغة أن يقربوها إلى متعلميها باستخدام جميع الإستراتيجيات وطرق التدريس التي تعين على تقريب المعاني غير المحسوسة إلى معاني محسوسة قدر المستطاع؛ كي يدرك متعلم البلاغة الصور الجمالية في النصوص العربية، فتزداد دافعية تعلم العربية لديه.

ومن هذا المنطلق وغيره مما سيرد في مشكلة البحث يسعى البحث الحالي إلى تنمية المهارات البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال المدخل التكاملي بين البلاغة والنحو، فإنَّ ثمة صلة جلية لا سبيل إلى أنكارها بين النحو والبلاغة، لأنهما علمان يكمّل كل منهما الآخر، وهذا التكامل هو تكامل بين التراكيب ومعانيها، وهو على قدرٍ من القوة والضرورة بحيث لا غِـنًى لأحدهما عن الآخر. والمنهج التكاملي هو عبارة عن ربط المواد الدراسية التي تربطها علاقة مع بعضها البعض، ثم تقدم للطالب في صورة متماسكة ومتكاملة، وتنظم بشكل دقيق ومتقن، وذلك لرفع مستوى الفهم والوضوح لتلك المواد في أذهان المتعلمين. والمنهج المتكامل هو الذي يمتاز بواقعية أكثر، وأكثر علاقة وارتباط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بمشاكل الحياة التي يتعرض لها الطالب خلال حياته.

والمتأمل للعلاقة بين النحو والبلاغة أخص علم المعاني، يجدها علاقة قديمة تطرق لها علماء العربية قديما نظريا وتطبيقيا، ومن الأبواب التي تطرقوا لها: (التقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والإضمار، والاتساع، والإيجاز، والحذف، وأضرب الخبر، وأغراض الاستفهام، ...) وفي ذلك نظرات ثاقبة حول تحكيم المعنى حُسنا وقبحا، واستقامة وإحالة، ودرجة استعمال، وفيه أفكار متبصرة في ضبط الكلام، وتفاوت مستوياته، واستنطاق ظروف المتكلم والمستمع، واستدعاء للمقام، وسياق الحال. (اشتية، ٢٠١٤، ص١٢٤)

مشكلة البحث:

المبنى والمعنى يتكاملان فيؤثر كل منهما في الآخر ليظهر الكلام بأجمل صورة، فالنحو يُعنى بالمبنى أما البلاغة فتُعنى بالمعنى، لذا نجد أن مؤلفي المناهج والمعلمين في النحو يحرصون على تعليم الطلاب القواعد الأساسية للغة العربية إلا أن هناك تراكيب نحوية تأتي على خلاف القاعدة مثل التقديم والتأخير والتعبير عن المستقبل بصيغة الماضي، والتعبير بالجملة الفعلية بدلا من الاسمية والعكس، والمخاطبة بصيغة الغائب وغيرها، مما يجعل المتعلمين الناطقين بغير العربية يتساءلون عن سبب ذلك، وهذا ما لاحظه الباحث أثناء تدريسه في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من كثرة الأسئلة المنطقية حول تلك التراكيب التي تخالف القاعدة مثل: تقديم الخبر على المبتدأ في قوله تعالى: (لله ملك السماوات والأرض...)، والتعبير بالماضي عن أمر مستقبل كما في قوله تعالى: (ونفخ في الصور...)، هذه التساؤلات منطقية من متعلم لا توجد في لغته أنظمة مثل أنظمة العربية، تحتنا هذه التساؤلات إلى الإجابة عنها من خلال منهج متكامل يطرح قواعد اللغة وما خالفها، ويبين الأغراض البلاغية الكامنة وراء تلك التراكيب التي خالفت القاعدة والتي تزيل تلك التساؤلات، وتبين جمال اللغة العربية لدى متعلميها، وتزيد من دافعية تعلمها، إضافة إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إدراك المتعلمين بأن كثير من التراكيب النحوية التي تأتي خلافاً للقاعدة لا تدل على خللٍ لغوي، بل هي ذات معاني بلاغية تزيد من جمال التعبير، وأن النحو العربي ليس جامداً، بل كل تركيب فيه يؤدي معناً جديداً.

وقد أكدت العديد من الدراسات ضعف المتعلمين في فهم الأغراض البلاغية، ومن بين تلك الدراسات دراسة (الزيادات، ٢٠١٦) حيث أكدت نتائجها وجود صعوبات لدى المتعلمين في امتلاك مهارات التذوق البلاغي، ودراسة (آمنة عايش، ٢٠٠٣) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة يجدون صعوبة كبيرة تمثلت في علمي البيان والبديع، ودراسة (البكري، ٢٠١٣) التي بينت وجود ضعف لدى المتعلمات على مستوى الأداء البلاغي.

يتضح مما سبق أن تدريس البلاغة لأهلها ولغير أهلها يحتاج إلى مزيد عناية واهتمام، ورأى الباحث من خلال خبرته في تدريس غير الناطقين بالعربية ومن خلال الدراسات السابقة أن الاعتماد على المدخل التكاملي في تدريس البلاغة هو أنسب المداخل لتدريس غير الناطقين بالعربية البلاغة، من هذه الدراسات التي أوصت بالتكامل في تدريس البلاغة: دراسة (الزيادات، ٢٠١٦) التي أوصت بربط درس البلاغة بفروع اللغة العربية، إذ يمكن ربط البلاغة بالنحو والقراءة، والكتابة...الخ، عندها تكون التكاملية في اللغة العربية، وتعود بالفائدة على المتعلم، وبهذا يكون الدرس البلاغي سهلا يتذوقه الطلاب بكل جمالية. ودراسة (أشتية، ٢٠١٤) التي تنص على أن هذا المنهج التكاملي الطبيعي بين العلمين ينبغي أن يُعتمد في المناهج التعليمية المدرسية والجامعية بغرض الوصول إلى نحو يقنع وبلاغة تحبب الطلاب بلغتهم، وتقربهم من فهمها وتذوق أساليبها.

وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة حول فاعلية المدخل التكاملي في تنمية التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في وجود تراكيب نحوية جاءت على خلاف القواعد،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يسأل عنها الطلاب كثيرا، لا تفسرها إلا البلاغة، وقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه في أن طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لا يمتلكون مهارات التذوق البلاغي التي تعينهم على تفسير تلك الظواهر النحوية، لذا جاءت فكرة البحث الحالي للتغلب على هذه المشكلة.

أسئلة البحث:

وللتغلب على مشكلة البحث يمكن طرح الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع؟

٢. ما مدى توافر مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع؟

٣. ما فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. إعداد قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع.

٢. التعرف على مدى توافر مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. قياس فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهمية البحث:

يمكن إبراز أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

١. إفادة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في بيان فاعلية المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي، وكيفية تطبيق هذا المدخل على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال الاسترشاد بالحقيبة التدريبية الملحق بهذا البحث.

٢. إفادة واضعي المناهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال الوقوف على فاعلية البرنامج القائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي.

٣. مواكبة التوجهات الحديثة في الاهتمام بالمهارات اللغوية في التعليم، وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي منها مهارات تنمية التذوق البلاغي.

مصطلحات البحث:

- **المدخل التكاملي**: هو المنحى التّكاملي في تعليم اللغة العربية والذي يقوم على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتّعامل معها من منطلق وحدة المعرفة. (هنية، وبو جملين، ٢٠١٥، ص٢٣)

- **التذوق البلاغي**: هو حالة وجدانية معرفية يستطيع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلالها استبصار ما في النصوص من جمال يستسيغه الذوق، فيتعرف المتعلم على هذا الجمال وقيمته ومواطن قوته وضعفه، ويقاس بعدة طرق. (محمود، ٢٠٢٠، ص٣٣١)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها:** هم الأفراد الذين ليست لغتهم الأصلية اللغة العربية، ويلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعلمها سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية، واكتسابها. (الحديبي، ٢٠١٢، ص١٩١)

ويعرف الباحث متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها في حدود هذا البحث بأنهم: طلاب المستوى المتقدم (المستوى الرابع) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ممن درسوا مواد المعهد بطريقة نظامية حضورية.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على مهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع، والتي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث، وتم اختيار هذه المهارات لأنها تلبي احتياجات المتعلمين.
- **الحدود البشرية:** طلاب المستوى المتقدم (الرابع) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كونهم قد امتلكوا كثيرا من المهارات اللغوية، وتقدموا في اللغة. فهم أقدر على فهم الجوانب البلاغية.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي: ١٤٤٣هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **التكامل بين علمي النحو والبلاغة:**

لا يجد الباحث المتصفح لـكتاب العالم النحوي المبدع سيبويه (الكتاب) عناء يذكر في التقاط الكثير من الأبواب والأنظار التي أصبحت فيما بعد أبواباً بلاغية لا تكاد تغيب عن الكتب البلاغية المتخصصة عبر القرون، وقد ظهر بوضوح أنَّ النحو بين يدي سيبويه لم يكن مقصوراً على تتبع حركات أواخر الكلمات، وإنما تعدى ذلك في الكثير من المواضع ليرتقي إلى دراسات أسلوبية تتجاوز الكلمة إلى الجملة والجمل ونظم الكلام، ففيه وقوف مبكر بصير على قضايا بلاغية مثل: التقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والإضمار، والاتساع، والإيجاز، والحذف، وأضرب الخبر، وأغراض الاستفهام، ... وفيه نظرات ثاقبة حول تحكيم المعنى في ضبط الكلام، وتفاوت مستوياته حسناً وقبحاً، وفيه أفكار متبصرة في استنطاق ظروف المتكلم، والمستمع، واستدعاء للمقام، وسياق الحال. (اشتية،٢٠١٤، ص١٢٤)

إنَّ النحويين والبلاغيين قد أقروا بالانفصال بين العلمين والتزموا بتطبيقه، بل الأمور مشتبهة مختلطة، البلاغيون يدعون إلى الانفصال وهم يتقيلون النحاة، ويرددون أقوالهم ويستشهدون بأمثلتهم، والنحويون يدعون إلى الانفصال أيضا، لكنهم مشدودون إلى إرث نحوي التحمت فيه البلاغة مع النحو، فإذا بهم يقولون ما لا يفعلون، ويتحرزون ويعتذرون، وذلك كله يقود إلى نتيجة راجحة: لا مجال لفصل العلمين فصلا كليا، ولا فائدة ترتجى من ذلك، بل فيه الضرر للعلمين كليهما. والرأي الأولى من مقارفة الفصل التعسفي، هو مقاربة تهذيب المناهج النحوية والبلاغية مما شابها من إفراط في الصنعة والتعقيد، واتباع منهج تكاملي بينهما قائم على توجيه وظيفتهما الموحدة نحو خدمة المعنى، ومعنى المعنى، ولا مناص من الاعتراف بأن البلاغة توأم النحو نشأة، وطريقهما واحد، ويبحثان في قضايا مشتركة، ولا غنى لأحدهما عن الآخر، ولن يصل أي من الفريقين إلى أحكام سليمة إلا باعتماد البلاغة على النحو، وامتداد النحو إلى البلاغة، فكيف يجوز الفصل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بينهما؟ وماذا جنى كل منهما باحتكاره لنفسه جزءا من الأنظار المشتركة؟ ولا بد من محاولة الإصلاح بإعادة الاعتبار للمعنى في النظر النحوي إعادة البلاغة إلى دورها الحقيقي وهو تلمس مواطن الجمال والتأثير في التركيب ولا بد من التكامل بين النحو والبلاغة لا سيما بعلم المعاني للوصول إلى معالجات تضبط النص من ناحية وتربط قواعده بمعانيه من ناحية أخرى، ولا يكون ذلك بهدم النحو ولا بإلغاء البلاغة، بل بإعادة كل منهما إلى وظيفته الأولى التي نهض أول أمره لها.

وهذا الفصل القسري بين النحو والبلاغة وغياب الانفتاح بينهما والتكامل يقطع التواصل بين القاعدة والنص في مثل هذه المواضع، ويتوارى المراد؛ فالقاعدة في واد والمعنى في واد آخر وكأن الأولى أن تأتي القاعدة وصفا صادقا للتركيب الظاهر حتى لا نكون مضطرين إلى سؤال القائلين، في غيابهم عن مرادهم أو التقول عليهم بما لا يريدون. (اشتية،٢٠١٤، ص١٥٠).

وتقرر «فراح» التكامل بين العلمين بقولها: «وبالتالي نخلص إلى أنه لا يمكن الفصل بين علم النحو و علم البلاغة (علم المعاني)، بحيث لا يمكن الفصل بين المبنى والمعنى؛ لأنَّ في فصلهما إما المبنى منظم والمعنى مبعثر وإما العكس، ونفهم من هذا كلّه أن علم المعاني هو علم أعّد خصيصا حتى يكون الكلام مطابقا للمعنى الوارد فيه، وإلاّ كأن هذا الأخير غير مفهوم وغير مضبوط، كما أنه يعتمد مجموعة من القواعد تسهل على الناظم أو المتكلّم من صياغة كلامه، وبالتالي وجب الجمع والربط بينهما، وقد كانت نتيجة الجمع والربط هي علم المعاني». (فراح، ٢٠١٧، ص٦٨)

- **أهمية تدريس البلاغة العربية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها:**

تعد البلاغة بعلومها الثلاثة: البيان والبديع والمعاني، من أجلِّ العلوم وأشرفها، ولها أهمية تتمثل في الجوانب الآتية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. أنها تمكن الطلاب من تعرف أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة؛ مما تساهم في تقوية الجانب الإيماني لديهم، وصقل قدراتهم اللغوية والبلاغية والفقهية، كما تمكن الطلاب من فهم المعاني والأفكار التي يشتمل عليها الوحيين، وإدراك المرامي والأغراض الكامنة وراء الدلالة المباشرة للألفاظ والعبارات، التي تتكون منها النصوص الأدبية، وتنمى قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم وخواطرهم بأسلوب أدبي رفيع (عطا،١٩٨٦).

٢. أنها تمكن الطلاب من القدرة على تذوق الكلام العربي، وتحديد مستوى جودته، من خلال إلمامهم بما درسوه وتعلموه من الأبواب البلاغية، تُكسِب الطلبة القدرة على محاكاة الأساليب البليغة، وأنشاء الكَلم البليغ. (الحشاش،٢٠٠١).

٣. أنها تساهم في تنمية الميول القرائية، وإثارة دافعية الطلاب؛ لتعلم اللغة العربية وتذوقها والاعتزاز بها، كما تساهم في كشف المواهب الأدبية وتطويرها لدى الطلاب، وتطلعهم على أهم الاتجاهات العالمية والمذاهب العربية المعاصرة قديمها وحديثها في شتى فنون الأدب. (الجويني، ١٩٨٥، ص٤_٥)

٤. تعينهم على فهم مقاصد الشريعة الإسلامية من خلال فهم الأساليب العربية من تورية وجناس والتفات وتقديم وتأخير والتعبير بشيء وإرادة غيره وغيرها من أساليب لها تأثير في فهم المقاصد الشرعية واستنباط الأحكام.

- **أهداف تدريس البلاغة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:**

١. تساعد الطلبة على ما يأتي: (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية،١٩٩٩، ص٧٣)

أ- إدراك نواحي الجمال في النصوص العربية.

ب- تنمية الذوق الأدبي لديهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ت-الإلمام ببعض الصور الفنية في الأساليب القرآنية والأحاديث النبوية وكلام العرب.

ث- تعرف الأساليب البليغة، والإفادة منها في الكتابة، وتحليل النصوص.

ج- تعرف المفاهيم البليغة عبر النصوص الأدبية الراقية.

د- القدرة على استخراج الأحكام الشرعية بعد التخصص في العلوم الشرعية والتمكن منها.

٢. ومن أهداف تدريس البلاغة أيضاً: تبصير الطلبة بأنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدى الفكرة مطابقةً لمقتضى الحال، وكيف يعمد البلغاء إلى الواحدة بطرق تزيين كَلمهم بأنواع المحسنات البديعية اللفظية منها والمعنوية؛ ليزداد بها روعة وجمال.

٣. تسهم البلاغة أيضاً في تربية ذوق الطلبة الأدبي إذا درست مرتبطة بالأدب نفسه، ولم تأخذ شكل القوالب والقواعد المصبوبة. (أحمد،١٩٧٩، ص٢٩٠)

- **أسس تدريس البلاغة العربية:**

ترتكز الاتجاهات الحديثة في تدريس البلاغة على أن فنون اللغة العربية تشكل وحدة متكاملةً لا يمكن الفصل بينها، وأن العلاقة بينها عَلاقة متنامية؛ فكل يعطى للآخر ويغذيه، ومن ثم ينبغي القضاء على العزلة القائمة بينها، وجعل البلاغة في إطار العمل النحوي والأدبي الذي يمثل وحدة متكاملة. وقد بينت بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس البلاغة العربية مجموعة من الأسس والمهام الرئيسة التي ينبغي على معلم البلاغة إدراكها، وتطبيقها في أثناء معالجة البلاغة؛ حتى تتحقق الأهداف المنشودة من تدريسها، ويصل بالطلاب إلى إدراك أسرارها، ومن هذه الأسس:

١. النظر إلى النص العربي نظرة متكاملة شاملة: فالنص بنية كلية متكاملة، تتفاعل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أجزاؤه وتتداخل، ولا يغني جزء منه عن جزء آخر، وهي تتبادل التأثير والتأثر، ومن ثم فإنّ النظر إلى العناصر البلاغية وتجزئتها عن سائر العناصر الأخرى يُنتج عملاً فنيا يشوه العمل الأدبي، ويحجب مكونات أساسية فيه؛ نفسية أو اجتماعية أو فكرية، وهذا يتطلب من المعلم أن يدرب الطلاب على أن ينظروا إلى البلاغة نظرة شاملة؛ مستعينين في تحليلهم وتفسيرهم للنص بما يحكمه من علاقات لغوية ودلالية، تعمل على تماسكه وترابط أجزائه. (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٥، ص١٨١)

٢. التدريب البلاغي: بحيث يتمرن الطلبة تمرينا كافيا، وخير ما يتدرب عليه الطلبة آيات القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ومختارات من الشعر العربي، والنثر الفني (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٥، ص١٨١)

٣. توثيق الرابطة بين البلاغة وفروع اللغة العربية. (عامر ١٩٩٢، ص١٥٢)

٤. الاعتماد على الطلاب في الاستقراء والاستنتاج، وتجلية ما في النصوص من فنون لا يعني غياب دور المعلم، فهو الذي يرشد شخصياتهم الفنية ويديرها، لذلك ينبغي للمعلم أن يبتعد عن الاستئثار بالكلام، وفرض الأحكام على الطلاب، ولا يحرمهم نعمة التحليل والاستنتاج ومتعة التذوق البلاغي. (الهاشمي، والعزاوي، ٢٠٠٥، ص١٨١)

٥. البلاغة فطرية في الكلام: فهي ليست مقصورة الاستعمال على لغة الأدباء والطبقات المثقفة المتعلمة، وإنما يمكن ملاحظة صور من التصوير البلاغي البارع، وألوان من الخيال البسيط في الأحاديث اليومية التي تدور على ألسنة العامة، مثل: «القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود» طباق، وكثير من الصور البلاغية كالتشبيه أو الجناس، وغير ذلك من الصور والتراكيب التي يمكن للمعلم أن يوظفها في التمهيد لدرس البلاغة، فيشعر الطالب بأنه يدرس شيئا مألوفا. (عيسى، ٢٠٠٩،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ص١٠١_١٠٢).

٦. الاعتماد على الموازنات والمقارنات بين الموضوعات أو بين الأساليب، لأن هذه الموازنات تلقي الضوء على مواطن الابتكار عند الأديب، ومن شأن هذه الموازنات تقدير القيمة الفنية وبيان مظاهر القصور أو عناصر الجمال، وهي من إحدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبي وإيضاحه (الهاشمي، والعزاوي،٢٠٠٥،ص١٨٠).

- **طرائق تدريس البلاغة العربية:**

إنَّ طرائق تدريس البلاغة مرت بالمراحل نفسها التي مر بها تدريس القواعد النحوية، وهي: (الهاشمي، والعزاوي،٢٠٠٥، ص١٧٨)

١. الطريقة القياسية:

وهي التي تتبنى ذكر القاعدة البلاغية، ومن ثم توضيحها بأمثلة، وتأتي التدريبات فيما بعد.

٢. الطريقة الاستقرائية:

وهي عكس الطريقة السابقة، حيث يتم عرض الأمثلة، ثم استنباط القاعدة من تلك الأمثلة.

٣. الطريقة اللسانية:

أما الاتجاه الحديث، فيرمي إلى تدريس البلاغة من خلال الربط بين الفنون الثلاثة، وهي: النصوص، والأدب، والبلاغة، لما بينها من تكامل وترابط، فكل منها له قيمة، وكل منها يبرز بوضوح قيمة الآخر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويرى الباحث أن تدريس البلاغة من خلال النحو أنفع وأنجح، وذلك للعلاقة الوثيقة بين المبنى والمعنى التي تطرق لها كثير من العلماء على رأسهم سيبويه في كتابه (الكتاب)، إذ لا يمكن استيعاب بعض القواعد النحوية إلا من خلال البلاغة، فبالنظر إلى بعض التراكيب النحوية التي جاءت مخالفة للقاعدة نجد البلاغة تفسر مجيئها على تلك الصورة، وأن ذلك لأغراض بلاغية تزيد من جودة الكلام، وتضفي عليه رونقا وجمالا، إضافة إلى أنَّ البلاغة تُجِيبُ بطريقة مقنعة عن سبب الشذوذ في تلك القاعدة، ولا يمكن للنحو الإجابة عنها إلا من خلال البلاغة العربية.

- **مراحل تدريس البلاغة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:**

١. **التمهيد**: في هذه المرحلة يمهد المعلم لموضوع الدرس، وذلك بإثارة الطلاب وتشويقهم من خَلال مناقشة هادفة، أو تشجيعهم على عرض بعض الصور البلاغية العامية ذات العلاقة بالدرس الجيد. (زقوت،١٩٩٧، ص١٦١)

ويرى الباحث أنَّ القواعد النحوية التي خرجت عن الأصل أو الشاذة كما يسميها بعض النحاة مدخلا مهما للتمهيد لدرس البلاغة العربية خاصة لدى الناطقين بغيرها؛ لأن البلاغة تبين لهم سبب خروج الكلام عن مقتضى الحال، وأنَّ ذلك وراءه أسرار بلاغة تبين جمال العربية وعمقها ودقة تعابيرها، فيكون ذلك الخروج مستساغ لدى أولئك المتعلمين.

٢. **العرض**: وفي هذه المرحلة يعرض المعلم النص الأدبي أو القطعة الأدبية أو الأمثلة والشواهد البلاغية التي تبدو فيها الألوان البلاغية الواضحة، وتقرأ من المعلم قراءة معبرة متقمصا بها شخصية الكاتب في هدوئه، أو تساؤله، أو تعجبه، أو بأسه، أو غضبه، ويتبعه الطلاب المجيدون للقراءة، ثم معالجة الأمثلة أو النص الأدبي معالجة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أدبية تحفز الأذهان، وتستثير الوجدان، وتطرح جوانب التذوق في النص. (عطا، ١٩٨٦، ص٤٧)

ويرى الباحث أنَّ العرض يكون من خلال دروس النحو؛ فيتم ربط كل درس من دروس النحو بدرس من دروس البلاغة بدءاً من أقسام الكلمة الثلاثة في النحو (اسم وفعل وحرف) إلى الفرق في التعبير بين الاسم والفعل في البلاغة ثم الجملة الاسمية والفعلية والفرق بينهما نحويا وبلاغياً وهكذا بقية القواعد النحوية التي لا يبين معناها إلا البلاغة، يبدأ المعلم بعرض الدرس النحوي الذي هو عبارة عن مباني ثم يبين معانيها من خلال البلاغة خاصة إذا خرجت عن القاعدة قاعدة أخرى هنا تترجل البلاغة لتبين سبب ذلك من الناحية البلاغية الجمالية.

٣. **الربط والموازنة**: وفى هذه المرحلة يتم توجيه أسئلة للطلاب تقودهم إلى إدراك وجه الجدة مستعينا بالربط بينها وبين ما مهد به من نظائرها في اللغة في اللون البلاغي الجديد، متبعا طريقة الموازنة بين عبارة النص، وعبارة أخرى تؤدى المعنى. (الركابي، ١٩٩٥، ص٢١٤)

وكذلك يتم في هذه المرحلة الكشف عن نواحي القوة والجمال في اللون البلاغي، وأثر ذلك في نفس القارئ أو السامع، ويستمر في مناقشة الطلاب حتى يطمئن إلى أنهم قد لمسوا بأنفسهم روعة العبارة وتذوق جمالها. (أحمد، ١٩٧٩، ص٣٠٥).

وهذا ما يحدث عند استخدام المنهج التكاملي بين مواد اللغة العربية خاصة عند ربط القواعد النحوية الشاذة وبيان سبب شذوذها من الناحية البلاغية، وأنها لم تشذ تعقيدا في هذه اللغة أو ارتباكا في قواعدها، وإنما كان ذلك لأغراض تزيد المعنى جمالا، وتوافق الحال بكل المقاييس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. **استنباط القاعدة:** وفي هذه المرحلة ينبغي على المعلم عدم التسرع في استنباط القاعدة البلاغية، والاعتماد على الطلاب في هذا الشأن، ويتم ذلك بعد مناقشة العديد من الأمثلة، وبعد اطمئنان المعلم لفهم الطلاب الظاهرة البلاغية واستيعابها، يتم استنباط القاعدة، وهذه المرحلة تعتمد على ما سبقها من مراحل، فإذا كانت المراحل السابقة مفهومة ومدركة لدى الطلاب، سهل عليهم استنباط القاعدة البلاغية. (زقوت، ١٩٩٧، ص١٦٢).

أما عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فلابد من تمرين الطلاب على كثير من التدريبات والأنشطة كي يستطيعوا بعد ذلك استنباط القاعدة، ذلك لأنهم ليسوا من أهل اللغة، فيحتاجون مرانًا، كي يستطيعوا استخراج القاعدة.

٥. **التطبيق:** لكي تثبت القاعدة البلاغية في أذهان الطلاب لابدَّ أن يُعد المعلم تدريبات كثيرة متنوعة تساعد الطلاب على استنباط ما فيها من أوجه تضم صور بلاغية، في ضوء ما درسوه وفهموه، فكثرة التدريبات البلاغية تساعد الطلاب على تذكر ما درسوا من أبواب البلاغة وتذوقه، ومع تكرارها تصبح معرفتهم بها أمرا ميسوراً. (عبدالعال، ١٩٩٩ ،ص١٤٢).

وهذا ما عزم عليه الباحث في الوحدة التعليمية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كي يصلوا إلى الغاية المنشودة، وهي تنمية التذوق البلاغي لديهم.

- **صعوبات تدريس البلاغة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:**

تعد البلاغة العربية مادة صعبة على أهلها، فكيف بحال متعلميها من غير أهلها، تبدو العبارة السابقة مقبولة لدى الكثير من معلمي اللغة العربية لأهلها، ومحل نظر بالنسبة لمعلميها لغير الناطقين بها خاصة من يتعلمها لأغراض دينية، مثل: طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المنورة، وطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، وذلك بسبب ما لاحظناه نحن معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها من حرص شديد وشغف كبير من أولئك الطلاب عندما نعرض لغرض بلاغي وَرَدَ في أحد الدروس اللغوية، والذي يعينهم على فهم مقاصد القرآن الكريم والسنة النبوية من خلال التعبيرات البلاغية الجميلة التي لا توجد إلا في الوحيين هذه المعاني لا يبينها إلا البلاغة العربية، لذلك نجد الطلاب يطالبون بوجود منهج يبين لهم تلك المعاني الجميلة، هذا الدافع الكبير من الطلاب تتلاشى أمامه كل الصعوبات التي قد تواجه الطلاب، ورغم ذلك فإن الباحث يرى بأن هذه المادة لا تدرس إلا للمستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهناك صعوبات لا يمكن إغفالها تتعلق بالطالب والمعلم والمنهج يجب التنبه لها عند تأليف منهج البلاغة وتدريسها.

- **ومن أهم صعوبات تدريس البلاغة ما يأتي:**

١. خلو كتاب البلاغة من التمهيد، الذي يوضح الهدف من تدريس البلاغة للطلاب.

٢. تقصير بعض المعلمين في توضيح الهدف الأساسي من تدريس البلاغة. (الهاشمي، والعزاوي،٢٠٠٥، ص٢٤٠)

٣. غموض الأهداف وتداخلها، وعدم تناولها للمستويات المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية، وعدم ارتباط الأهداف باستعدادات الطلاب وقدراتهم، وعدم تناسبها مع ميولهم.

٤. عرض موضوعات المحتوى بطريقة جافة وصعوبة الأمثلة والنصوص المختارة بوصفها شواهدَ بلاغية، وعدم تنوع أساليب تدريس البلاغة، واتباع أساليب قديمة في تدريسها، كذلك عدم استخدام الوسائل التعليمية التي تيسر فهم المعلومات البلاغية، والتركيز على إكساب الطلاب المعلومات المعرفية، وحفظ القواعد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وإغفال الجوانب المهارية الأخرى ومهارات التذوق (الحشاش، ٢٠٠١، ص١٠٩)

٥. ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم الذي يؤهله لتدريس البلاغة.

٦. قلة وجود مراجع مبسطة للرجوع إليها في التطبيقات البلاغية. (إبراهيم، ١٩٨٨، ص٢٤٠)

٧. قلة معرفة المعلم بأهداف تدريس البلاغة، وعدم اهتمامه أن تكون طريقة تدريسه شائقة وجذابة بقدر اهتمامه بأن تساعد تلك الطريقة في أنجاز أكبر قدر ممكن من المقرر، وذلك حسب الجدول والزمن المحدد له. (الحشاش، ٢٠٠١، ص١٦٠)

٨. عدم تدريب الطلاب على تطبيق القواعد البلاغية المقررة في ممارساتهم العملية (دحلان، ٢٠٠٦، ص٥٦).

٩. استعداد المتعلمين وميولهم إذ ينبغي تحديد رغبة المتعلمين لتعلم هذه المادة.

١٠. عدم وجود كتاب للمعلم يبين له الطريق لتقديم الدروس البلاغية.

ويرى الباحث أن من صعوبات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها عدم ربط مواد اللغة العربية بعضها ببعض بحيث تتكامل فيما بينها فتصل إلى الغاية من تَعلُّم العربية خاصة للناطقين بغيرها، بحيث يربط الطالب بين إعراب تركيب نحوي فيه تقديم وتأخير، ثم يبين له الغرض البلاغي من هذا التقديم والتأخير بحيث يتضح له جمال اللغة وأنَّ ذلك التقديم كان لهدف وليس عبثاً وعشوائية في قواعد العربية، ومن ثم يحصل له التذوق البلاغي بحيث ينمو إلى ذهنه أن كل قاعدة شاذة نحويا هي غيث من المعاني الجمالية، ثم قد تتطور الملكة لدى المتعلمين، ويستطيعون استعمال هذه التراكيب في مواقف مشابهه.

ويمكن القول إنَّ البلاغة في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية السعودية تدرس بطرق مختلفة؛ فبعض المعاهد لا يوجد لديها مادة خاصة للبلاغة، بل تظهر بشكل جانبي في بعض المواد، كمادة النصوص الأدبية. وفي بعض المعاهد تدرس تلك المادة على استحياء مما أدى إلى:

أ. جهل المتعلمين بمادة البلاغة العربية، بل وعدم معرفتهم بأن هناك علم يسمى البلاغة العربية.

ب. كثرة تساؤل الطلاب عن بعض الظواهر النحوية التي لا يمكن أن يجيب عنها إلا علم البلاغة، الذي يستطيع إقناع الطلاب بسبب تلك الظواهر.

ج. وإذا وجدت بعض الكتب تذكر بعض الأغراض البلاغية على استحياء، فإن الطلاب يعانون من ضعف في فهم الأغراض البلاغية، وذلك بسبب عدم إعطاء البلاغة نصيبها من الدروس اللغوية المقدمة للطلاب، ويؤكد ذلك العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال، بالإضافة إلى نتائج الطلاب في الاختبارات.

د. عدم تحديد الموضوعات التي يحتاجها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتقدم، إذ ينبغي معرفة الموضوعات التي تفيد أولئك المتعلمين بحسب توجهاتهم الدراسية، فالطلاب المتخصصون في الشريعة بحاجة إلى معرفة موضوعات تعينهم مستقبلاً على معرفة المقاصد الشريعة.

وفي هذه الدراسة استخدم الباحث المدخل التكاملي في تدريس البلاغة العربية للطلاب الناطقين بغير العربية، الأمر الذي قد يسهم في تنمية التذوق البلاغي لديهم، وإقبالهم على تعلمها، حث عليها أسئلة الطلاب حول القواعد النحوية التي خرجت عن الأصل، ونادت بها بعض الدراسات، وهي تدريس البلاغة العربية بالطريقة التكاملية مع النحو العربي استنادنا إلى أنَّ البلاغة لا تنفك عن النحو والعكس، كما أكد ذلك (أشتية) بقوله: «ثم كان من الطبيعي، مع توالي العصور وتعاور الأنظار وتلاقح الأفكار حول الأفكار البلاغية التي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نشرها العلماء في كتب النحو خاصة كتاب (الكتاب) لسيبويه، أن تبدأ البلاغة بالتسلل خارج الكتب النحوية، وتتجه نحو التفرد والاستقلال، فأطلت برأسها في كتاب البديع لابن المعتز (٢٩٥هـ)، ثم بزغ نجمها واعتلى في نقد الشعر لقدامة بن جعفر (٣٣٧هـ)، والصناعتين للعسكري (٣٩٥هـ)، وإعجاز القران للباقلاني (٤٠٣هـ)، والعمدة لابن رشيق القيرواني (٤٥٦هـ)، وسر الفصاحة للخفاجي (٤٦٦هـ). وكانت تغلغلت في الكتب الأدبية كـ: البيان والتبيين للجاحظ (٢٥٥هـ)، والكامل للمبرد (٢٨٥هـ)، والنقدية كـ: الوساطة بين المتنبي وخصومه للقاضي عبد العزيز الجرجاني (٣٩٢هـ)، والموازنة بين الطائيين للآمدي (٣٧٠هـ)، ووجدت الصدارة في بحوث إعجاز القران، كـ: رسالة الرماني (٣٨٦هـ) والخطابي (٣٨٨هـ)، ...إلخ» (اشتية،٢٠١٤).

الدراسات السابقة:

١. دراسة إيمان الغامدي، (٢٠١٢م)، هدفت إلى معرفة تأثير معجم إلكتروني مقترح للإعجاز اللغوي في تنمية مهارات الإعراب، والتذوق البلاغي لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الباحة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحث اختبارًا للمجموعة الواحدة القبلي- البعدي، وزعت على طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الباحة عينة الدراسة.

وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي تحصيل الطالبات في مهارة الإعراب على الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي للمعالجة الإحصائية المتمثلة في استخدام نموذج المعجم الإلكتروني المقترح.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي تحصيل الطالبات في مهارة التذوق البلاغي على الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعزى للمعالجة التجريبية المتمثلة في استخدام نموذج المعجم الإلكتروني المقترح.

٢. دراسة حسن، (٢٠١٣)، هدف هذا البحث إلى استخدام بعض إستراتيجيات نظرية تريز TRIZ لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الأزهري. وقد تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات التذوق البلاغي، وتدني مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الأزهري. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لعلاج هذه المشكلة حيث حاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أثر تدريس البلاغة باستخدام بعض إستراتيجيات نظرية تريز TRIZ على تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الأزهري.
- ما أثر تدريس البلاغة باستخدام بعض إستراتيجيات نظرية تريز TRIZ على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الأزهري. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث المواد التعليمية والأدوات المطلوبة، من صياغة دروس باب الإنشاء في ضوء نظرية تريز TRIZ، وإعداد دليل المعلم الإرشادي، وتحديد قائمة التذوق البلاغي لباب الإنشاء، واختبار التذوق البلاغي، واختبار التفكير الإبداعي. ثم اختار الباحث مجموعتي البحث، وطبَّق الأدوات تطبيقًا قبليا، ثم درَّس المقرر للمجموعة التجريبية باستخدام نظرية تريز وبعض إستراتيجياتها، وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة. ويمثل المتغير المستقل في بعض إستراتيجيات نظرية تريز TRIZ، والمتغيران التابعان في ط مهارات التذوق البلاغي، ومهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)، ثم طُبقت أدوات البحث تطبيقا بعديا، وعُولجتِ النتائج إحصائيا، وكانت كالتالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات موزعة التجريبية ودرجات طالبات موزعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق البلاغي، وذلك لصالح طالبات موزعة التجريبية التي درست باستخدام بعض إستراتيجيات نظرية تريز.
- وجود فروق دالة إحصائي عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات التجريبية، ودرجات طالبات الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي، وذلك لصالح طالبات التجريبية.
- ضرورة الاهتمام بالنظريات والإستراتيجيات الحديثة في مجال تدريس اللغة العربية بوجه عام والبلاغة بوجه خاص.

٣. دراسة أحمد (٢٠١٤)، هدفت إلى معرفة الأساليب والإستراتيجيات المتبعة في تدريس مقررات البلاغة لطلبة البكالوريوس المتخصصين في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ومدى استيعاب الطلبة للمفاهيم البلاغية التي تتضمنها هذه المقررات. واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث باستقراء مقررات البلاغة في مرحلة البكالوريوس، وتحليل مضمونها المعرفي، هل هو مناسبة في محتواها ومستواها للناطقين بغير العربية أم أنَّه غير مناسبة، وفي ضوء ذلك يقترح الباحث بعض الإستراتيجيات والطرائق التي تسهم في تعديل وتحسين المنهج البلاغي، بحيث يساعد الدارسين على التذوق اللغوي، وإدراك الفنّ التصويري للغة الأدبية ومنها:

- استخدام التقنيات الحديثة في تقريب المعاني المجردة من خلال أمثلة حية، مشاهد، صور، أفلام تساعد على إدراك المعاني.
- الاهتمام بالأنشطة اللغوية خاصة الشفوية والكتابة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. دراسة ستياوان، (٢٠١٧)، هدفت إلى إعداد مواد تعليم البلاغة على المنهج القياسي لقسم تعليم اللغة العربية بالجامعة، واستخدم الباحث المنهج التطويري (R&D) ولتحقيق أهداف البحث قام البحث بجمع البيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة والاستبانة والاختبارات، وتوصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها:

- إنَّ إعداد مواد تعليم البلاغة (علم المعاني) على المنهج القياسي مقبولة لدى الطلاب.
- إنَّ تعليم البلاغة (علم المعاني) على المنهج القياسي فعَّال لترقية فهم واستيعاب الذوق البلاغي العربي لدى طلبة الجامعة.

٥. دراسة محمود، (٢٠٢٠)، هدفت إلى إعداد برنامج قائم على مدخل تحليل الخطاب لتدريس البديع لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية (عام) بكلية التربية جامعة المنيا، وقياس أثره في تنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لديهم. واستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تكونت مجموعة الدراسة من (٣٢ (طالبا، ولتجريب أثر البرنامج في تنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لدى الطلاب مجموعة الدراسة، تم إعداد اختبار التذوق البلاغي، ومقياس الإبداع اللغوي، وبعد تطبيقهما على الطلاب تطبيقا قبليا وبعديا؛ تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التذوق البلاغي ككل وبعض مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت الفروق دالة إحصائيا في (١٩ (مهارة، وغير دالة إحصائيا في (١١) مهارة.

٦. دراسة الزيادات، (٢٠١٦)، هدفت إلى تحديد الصعوبات والأسباب التي أدت إلى ضعف الطلاب غير الناطقين بالعربية في مادة البلاغة العربية ووضع حلول عملية مقترحة لمعالجة الأسباب التي أدت إلى ضعف الطلبة في البلاغة العربية، ولتحقيق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستقرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة طرحت على طلبة كلية الإلهيات في السنة الثانية، التي يتم فيها تدريس البلاغة العربية، وذلك من خلال سؤال مفتوح، هو: ما الصعوبات التي تواجهها في تعلم درس البلاغة العربية؟

وتوصل الباحث إلى حصر أهم تلك الصعوبات من خلال إجابة الطلبة:

- صعوبات تعود إلى البلاغة نفسها (قواعدها، وأساليبها).
- صعوبات تعود إلى طريقة تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها.
- صعوبات تعود إلى المعلم والمتعلم.
- قلة الساعات التدريسية لدرس البلاغة العربية.
- صعوبات تتشكل من كتاب البلاغة المقرر.

٧. دراسة طهير، (٢٠١٧)، هدفت الدراسة إلى بيان نشأة العلمين وعلاقة نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني في بيان هذه الصلة، وأين تكمن هذه الصلة؟ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التاريخي، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها:

- علاقة علم النحو بعلم البلاغة والتي تربطهما روابط قوية جدا، ولا يمكن الاستغناء عن أي منهما.
- أقدمية هذه الصلة، وأنها كانت موجودة منذ أيام الخليل وسيبويه من خلال وقفاتهم البلاغية وتطرقهم وبحثهم فيها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٨. دراسة الغمري، (٢٠١٨)، بعنوان:» فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات البلاغة والعروض لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة. هدفت إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات البلاغة والعروض لدى طالب الصف الحادي عشر بغزة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث اختبار المهارات البلاغية واختبار المهارات العروضية وزع على الطلاب عينة الدراسة.

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ((α=٠ , ٠٥ بين متوسطي درجات طالب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات البلاغة.
- تحقق بيئة الفصول المنعكسة حجمَ أثرٍ كبير في تنمية مهارات البلاغة لدى طالب الصف الحادي عشر بغزة.

الموازنة بين الدراسات السابقة:

أولًا: الهدف:

- اتفقت الدراسات السابقة في محاولة تحقيق هدف رئيس وهو: تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى الطلاب، واختلفوا في طرق الوصول لهذا الهدف:
- فالغامدي (٢٠١٢) قامت بدراسة أثر المعجم الإلكتروني في تنمية التذوق البلاغي لدى الطالبات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ونور (٢٠١٣) قام بدراسة أثر تدريس البلاغة باستخدام بعض إستراتيجيات نظرية (تريز) في تنمية مهارات التذوق البلاغي.
- وإسماعيل (٢٠١٤م) قامت ببيان الإستراتيجيات المناسبة لتدريس البلاغة العربية لغير الناطقين بها.
- وسنجاني (٢٠١٧) قام بالتوصل إلى أنَّ تعليم البلاغة (علم المعاني) على المنهج القياسي فعَّال لترقية فهم واستيعاب الذوق البلاغي العربي لدى الطلبة.
- ومحمد محمود (٢٠٢٠) قام بتدريس البديع على مدخل تحليل الخطاب لتنمية التذوق البلاغي لدى الطلبة.
- والغمري (٢٠١٨) قام ببيان فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات البلاغة.
- وخالفتهم دراسة فراح (٢٠١٧) حيث قامت ببيان صلة النحو بالبلاغة وبيان أن علم البلاغة خرج من رحم النحو، وكان وراء ذلك العالم الجليل سيبويه، ومن هنا أدرك الباحث أهمية رأب الصدع بين العلمين لارتباط المبني بالمعنى، والذي يختص بأحدها النحو وبالآخر البلاغة، فكيف يفصل المبني عن معناه. ورأى بأن التكامل بينهما في منهج دراسي مهم لكشف غموض بعض القواعد النحوية عن الطلاب والتي لا يمكن أن يصل إليه إلا بعلم البلاغة.

ثانيًا: المنهج المستخدم في الدراسة:

- اتفقت مع الدراسة الحالية كل من: دراسة الغامدي، نور، محمد، الغمري في تناولها المنهج شبه التجريبي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- اتفقت بعض الدراسات السابقة في تناولها المنهج الوصفي مثل: دراسة الزيادات، فراح، الغمري.
- وخالفت الدراسة الحالية في منهجها دراسة كلٍّ من: سنجاني (المنهج التطويري)، إسماعيل والزيادات (المنهج الاستقرائي).
- كما أنَّ أغلب الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في اتخاذ منهجين لدراستها عدا دراسة الغامدي، نور، سنجاني فقد اتخذت منهجا واحدا.

ثالثًا: الأداة المستخدمة في الدراسة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة في الدراسة.

رابعًا: عينة الدراسة:

- اختلفت جميع الدراسات السابقة في العينة.

وجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدف أساسي، هو: تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى المتعلمين، واختلفت في طرق الوصول لهذا الهدف.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من: سنجاني في اتخاذ المنهج شبه التجريبي منهجًا لها.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من: الغامدي ونور ومحمد محمود، في اتخاذ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المنهج شبه التجريبي منهجًا لها.

- خالفت الدراسة الحالية في منهجها: دراسة كلٍّ من دراسة: سنجاني، فراح، إسماعيل.
- اختلفت جميع الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في تركيزها على فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- اختلفت جميع الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في أنها استخدمت الأدوات التالية:

١. قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية (المستوى المتقدم) الناطقين بغيرها.

٢. اختبار مهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية (المستوى المتقدم) الناطقين بغيرها (القبلي).

٣. برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٤. اختبار مهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية (المستوى المتقدم) الناطقين بغيرها (البعدي).

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة الحالي من الدراسات السابقة في المجالات التالية:

١. الأدب النظري.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. المصادر والمراجع والدراسات السابقة.

٣. منهج الدراسة.

٤. أدوات الدراسة.

٥. الاطلاع على القوائم التي أعدت لتنمية التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

منهجية البحث:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وفيما يأتي تفصيل لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها.

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم ٦٢٣ طالبا، موزعين على (١٢) فصلا، بمتوسط (٣٠) طالباً في الفصل الواحد، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قام الباحث بكتابة أرقام الفصول في أوراق صغيرة، ومن ثم خلط الأوراق جيدا حتى لا يمكن تسلسلها أو معرفتها، ومن ثم سحب ورقة واحدة، وهي الورقة التي تحمل رقم الفصل الذي يمثل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العينة التجريبية (العساف، ٢٠١٢، ٩٩). وقد وقع الاختيار على الفصل رقم (١٢) الذي طبق عليه البرنامج.

أدوات البحث:

فيما يلي توضيح للخطوات التي تم اتباعها لإعداد أدوات البحث ومواده:

أولًا: إعداد قائمة مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع):

لإعداد قائمة مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قام الباحث بالخطوات الآتية:

تحديد الهدف من القائمة: هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصادر إعداد القائمة: تم إعداد القائمة من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية:

الأدبيات التي تناولت مهارات التذوق البلاغي مثل: محمود (٢٠٢٠)، أحمد (٢٠١٤)، عبد الرحيم (٢٠١٣). والدراسات السابقة مثل: فراح (٢٠١٧)، الزيادات (٢٠١٦).

وبناء على ذلك تم إعداد صورة أولية لقائمة مهارات التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع)، وتضمنت ثلاث عشرة مهارة كما يتضح في الجدول الآتي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١)

توصيف مهارات التذوق البلاغي في صورتها الأولية

م	المهارة الرئيسية
١	تحديد الفرق بين الاسم والفعل بلاغياً.
٢	تحديد القيمة الجمالية للتعبير بالاسم بدلاً من الفعل في سياق لغوي.
٣	تحديد القيمة الجمالية للتعبير بالفعل بدلاً من الاسم في سياق لغوي.
٤	الموازنة بين فعلين ماضيين من حيث: المعنى الأصلي والخروج عنه.
٥	الموازنة بين فعلي أمر من حيث: المعنى الأصلي والخروج عنه.
٦	تحديد ركني الجملة ومتعلقاتها.
٧	تحديد الأثر البلاغي للتعبير بالجملة الاسمية.
٨	تحديد الأثر البلاغي للتعبير بالجملة الفعلية.
٩	تحديد الغرض البلاغي من تقديم الخبر على المبتدأ.
١٠	تحديد الغرض البلاغي من تقديم المفعول به.
١١	بيان الجمال في الالتفات من الغيبة إلى الخطاب.
١٢	استنتاج الأثر البلاغي للالتفات من الخطاب إلى الغيبة.
١٣	تحديد الغرض البلاغي للالتفات من الخطاب إلى الغيبة.

- **تحكيم القائمة**: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على ستة محكمين مختصين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة المهارات لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكذلك إضافة أية مهارات لم ترد بالقائمة، ويرون أهمية إضافتها.

- **صياغة قائمه نهائية بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقا للمدخل التكاملي (المستوى الرابع)**: أشار المحكمون إلى تعديل وإضافة عدد من المهارات الفرعية وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبحت قائمه مهارات تنمية التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية في المستوى الرابع في صورتها النهائية، حيث تضمنت إحدى عشرة مهارة.

جدول (٢)

توصيف مهارات التذوق البلاغي في صورتها النهائية

م	المهارة الرئيسية
١	تحديد الفرق بين الاسم والفعل بلاغياً.
٢	تحديد القيمة الجمالية للتعبير بالاسم بدلاً من الفعل في تراكيب نحوية.
٣	تحديد القيمة الجمالية للتعبير بالفعل بدلاً من الاسم في تراكيب نحوية.
٤	الموازنة بين فعلين ماضيين من حيث: المعنى الأصلي والخروج عنه.
٥	بيان الجمال البلاغي في التعبير بالماضي وإرادة المستقبل.
٦	الموازنة بين فعلي أمر من حيث: المعنى الأصلي والخروج عنه إلى الدعاء.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧	تحديد ركني الجملة ومعلقاتها.
٨	استنتاج الأثر البلاغي للتعبير بالجملة الاسمية.
٩	استنتاج الأثر البلاغي للتعبير بالجملة الفعلية.
١٠	تحديد الغرض البلاغي من تقديم الخبر على المبتدأ.
١١	تحديد الغرض البلاغي من تقديم المفعول به.

ثانيا: إعداد الحقيبة التدريبية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع وفقا للمدخل التكاملي:

تم إعداد الحقيبة التدريبية لتنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقا للمدخل التكاملي المستوى الرابع وفقا للخطوات الأتية:

إعداد صورة أولية للحقيبة التدريبية:

قام الباحث بإعداد صورة أولية للحقيبة التدريبية وفقاً للمدخل التكاملي لتنميه مهارات تنمية التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إذ اشتملت الحقيبة التدريبية على خمس موضوعات، هي: الفرق بين التعبير بالاسم والفعل، والتعبير بالجملة الفعلية والاسمية، الغرض البلاغي من تقديم الخبر، والغرض البلاغي من التعبير بالفعل الماضي وإرادة المستقبل، والغرض البلاغي من تقديم المفعول به.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عرض الحقيبة التدريبية على المحكمين:

عرضت الحقيبة التدريبية على عدد من المحكمين بلغ عددهم ستة محكمين؛ وذلك بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صحيحًا من حيث:

- مناسبة الحقيبة التدريبية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع.
- مناسبة إعدادها للمدخل التكاملي.
- مناسبة التدريبات لتحقيق مخرجات التعلم في كل درس.
- صلاحية الحقيبة التدريبية للتطبيق.
- وقد طلب منهم قراءة محتوى الحقيبة التدريبية ووضع علامة (√) في القائمة التي تناسب آراءهم حول الحقيبة التدريبية، ومدى تنميتها لمهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقا للمدخل التكاملي.

صياغة الحقيبة التدريبية في صورته النهائية:

بعد إجراء التعديلات التي أشار اليها المحكمون تمت صياغة الحقيبة التدريبية في صورتها النهائية. تقوم فكرة هذه الحقيبة على تعليل الظواهر النحوية وبيان الحيوية والجمال فيها من خلال البلاغة في منهج متكامل، فمتعلم اللغة العربية يتعلم قواعد نحوية ثابته كقاعدة الجملة الاسمية التي تتكون من مبتدأ وخبر والمبتدأ يسبق الخبر، ولكن المتعلم يتفاجأ عند إعراب بعض الجمل الاسمية بإعراب الكلمة الأولى (خبر)، هنا يحتاج المتعلم إلى إيضاح سبب ذلك التقديم، ولن يجد ذلك في كتب النحو، فنحتاج هنا إلى علم البلاغة الذي يجيب عن تلك الظاهرة وعن غيرها من الظواهر النحوية التي تخالف فيها القاعدة وتبين سبب تلك المخالفة من خلال بيان حيوية النصوص العربية عن خروجها عن الأصل، مثل: تقديم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخبر على المبتدأ في قوله تتعالى: (لله ملك السماوات والأرض)، فتعرب لله خبر، وتقدم الخبر هنا لحصر ملك السماوات والأرض لله عز وجل، وبيان ملكية ذلك للعزيز الحكيم، وغيرها من جوانب الجمال في النصوص العربية التي تبينها البلاغة، مثل: التعبير بالاسم دون الفعل والالتفات والتقديم والتأخير...إلخ.

ثالثا: إعداد اختبار مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري:

تم إعداد اختبار مهارات التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقا للخطوات الاتية:

إعداد الاختبار في صورته الأولية: وقد اشتملت الصورة الأولية للاختبار على يأتي:

- تحديد الهدف من الاختبار: تمثل الهدف من إعداد الاختبار في قياس فاعليه المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تطبيقه قبليا وبعديا على عينة البحث.
- تحديد مهارات التذوق البلاغي المراد قياسها: في ضوء قائمه مهارات التذوق البلاغي التي تم التوصل اليها تم تحديد خمس عشرة مهارة تنمي مهارات التذوق البلاغي.
- صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار، بحيث تغطي المهارات التي تم التوصل اليها في مهارات التذوق البلاغي، وقد تكون الاختبار من خمسة أسئلة كل سؤال يقيس المهارات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- وضع نظام تقدير الدرجات:

الدرجة النهائية للاختبار تساوي خمس عشرة درجة موزعة على الأسئلة الخمسة، حيث يمثل كل سؤال قياس ثلاث مهارات فرعية من خلال تواجد المهارات الفرعية في السؤال كما في الجدول الآتي:

توزيع الدرجات على الأسئلة					
السؤال الأول	السؤال الثاني	السؤال الثالث	السؤال الرابع	السؤال الخامس	السؤال السادس
١ درجات (بمعدل درجة لكل مهارة فرعية تحققت).	١ درجات (بمعدل درجة لكل مهارة فرعية تحققت).	٢ درجات (بمعدل درجة لكل مهارتان فرعيتان تحققتا).	٢ درجات (بمعدل درجة لكل مهارتان فرعيتان تحققتا).	٢ درجات (بمعدل درجة لكل مهارتان فرعيتان تحققتا).	٢ درجات (بمعدل درجة لكل مهارتان فرعيتان تحققتا).

جدول (٣)

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية عُرِضَ على عدد من المحكمين بلغ عددهم ستة محكمين مختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه، من حيث: صحة صيغه الأسئلة وقياس السؤال للمهارة.

وقد طلب منهم قراءه أسئلة الاختبار ووضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأيهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تطبيق الاختبار على مجموعه استطلاعية:

تم اجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين على طلاب من المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث تم اختيار الفصل رقم ١٢ والبالغ عدد طلابه ٣٠ طالبا، وبعد انتهاء الطلاب من إجابتهم عن مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج تمهيدا للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب الآتي:

معامل ثبات الاختبار، ومعامل صدق الاختبار وزمن تطبيق الاختبار.

معامل ثبات الاختبار يقصد به الحصول على النتائج نفسها أو قريبة منها عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في الظروف نفسها، وهو ما يسمى قياس الاستقرار، فقد تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية، وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات للاختبار.

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لاختبار مهارات التذوق البلاغي

معامل الثبات	مهارات التذوق البلاغي
معامل ألفا كرونباخ	٠,٧٧

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات قبل بلغت (٠,٧٧)، وهي قيمة تدل على ارتفاع نسبة ثبات الاختبار.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام الآتي:
- صدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليها بناء على آرائهم.
- الصدق الإحصائي، وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (٠,٨٤٦)، وهي قيمة تشير إلى صدق الاختبار.

- **زمن تطبيق الاختبار:**

تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = زمن أول طالب انتهى من الإجابة (٤٥ د) + آخر طالب انتهى من الإجابة (٦٥ د).

حيث د: دقيقة: هو بتطبيق المعادلة كأن زمن الاختبار ٥٥ د، وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

الصورة النهائية للاختبار: بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أُجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية استعدادا للتطبيق على مجموعة البحث (ملحق ٥).

تجربه البحث: تم تطبيق تجربة البحث وفق الخطوات الآتية:

أولا: اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من ٣٠ طالبا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ثانيا التطبيق القبلي للاختبار:

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث تم التطبيق القبلي لقياس مهارات التذوق البلاغي بهدف الوقوف على مستوى أفراد عينة البحث في مهارات التذوق البلاغي قبل التجربة ومقارنه مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

ثالثا: تطبيق تجربة البحث:

تم تطبيق تجرب البحث على أفراد عينة البحث لقياس فاعلية المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣ه، وقد استغرق تطبيقها ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع، وقد استدعى عند تطبيق التجربة ما يأتي:

- تعريف الطلاب بخطوات تطبيق التجربة وأهدافها والإطار الزمني لها.
- توضيح المطلوب من كل طالب أثناء التعلم.
- استخدام الوسائط المتعددة في عرض المحتوى العلمي للموضوعات.

رابعا التطبيق البعدي للاختبار:

بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، تم التطبيق البعدي لقياس مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أفراد عينة البحث للمقارنة بين الدرجات التي حصل عليها في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ وذلك للتعرف على فاعلية المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على: ما مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع؟

تم التوصل إلى قائمة بـ»مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تضمنت أحد عشر مهارة» وذلك على النحو التالي:

١. تحديد الفرق بين الاسم والفعل بلاغياً.

٢. تحديد القيمة الجمالية للتعبير بالاسم بدلاً من الفعل في تراكيب نحوية.

٣. تحديد القيمة الجمالية للتعبير بالفعل بدلاً من الاسم في تراكيب نحوية.

٤. الموازنة بين فعلين ماضيين من حيث: المعنى الأصلي والخروج عنه.

٥. بيان الجمال البلاغي في التعبير بالماضي وإرادة المستقبل.

٦. الموازنة بين فعلي أمر من حيث: المعنى الأصلي والخروج عنه إلى الدعاء.

٧. تحديد ركني الجملة ومعلقاتها.

٨. استنتاج الأثر البلاغي للتعبير بالجملة الاسمية.

٩. استنتاج الأثر البلاغي للتعبير بالجملة الفعلية.

١٠. تحديد الغرض البلاغي من تقديم الخبر على المبتدأ.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١١. تحديد الغرض البلاغي من تقديم المفعول به.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي ينص على: ما مدى توافر مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التذوق البلاغي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على الفصل رقم ١٢ والذي يدرس فيه ٣٠ طالبا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتم رصد النتائج التي حصل عليها الطلاب، ومن ثم حساب متوسط درجات مهارات التذوق البلاغي مجملة، ودرجة كل محور على حدة.

وللحكم بصورة كيفية على نسبة توافر مهارات التذوق البلاغي مجملة، وكل مهارة من مهارات التذوق البلاغي المتضمنة في الاختبار، تم الرجوع إلى لائحة الجامعة الإسلامية لمعرفة كيفية حساب التقديرات، والتي تحول الدرجة الكمية إلى تقدير كيفي، وذلك كما يأتي:

- جيد جدا من ٨٠ إلى أقل من ٩٠.
- جيد من ٧٠ إلى أقل من ٨٠.
- مقبول من ٦٠ إلى أقل من ٧٠.
- راسب أو ضعيف أقل من ٦٠.

والجدول الآتي يوضح متوسط درجات الطلاب في محاور التذوق البلاغي كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توفرها وتقديرها:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٥)

درجات الطلاب في محاور مهارات التذوق البلاغي

المحور	متوسط الدرجة	نسبة التوافر	التقدير
مهارات التذوق البلاغي	٠,٣٨	٣٨,٠٠٪	ضعيف

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة توافر مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كانت (٣٨٪) وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير ضعيف وفقا للائحة الجامعة الإسلامية، كما يتضح من الجدول نفسه أن جميع محاور الاختبار، قد حصلت على تقدير ضعيف.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لم يصلوا إلى مستوى التمكن في مهارات التذوق البلاغي التي تم التوصل اليها في البحث الحالي مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزيادات (٢٠١٦) حيث أكدت نتائجها وجود صعوبات لدى المتعلمين في امتلاك مهارات التذوق البلاغي، ودراسة عايش (٢٠٠٣) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة يجدون صعوبة كبيرة تمثلت في علمي البيان والبديع، ودراسة البكري (٢٠١٣) التي بينت وجود ضعف لدى المتعلمات على مستوى الأداء البلاغي.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي ينص على: ما فاعلية المدخل التكاملي في تنمية

مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الرابع؟

قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتم استخدام برنامج

الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وذلك باستخدام معادله اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين

ويوضح الجدول الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل في التطبيقين

القبلي والبعدي لعينة البحث إجمالا.

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين ودرجة الحرية وقيمة (ت)، ودلالتها في التطبيق القبلي والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار

(ن = ٣٢)

المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة، (ت)	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات التذوق البلاغي إجمالا	القبلي	٥,١٥٩١	٢,٧٠١٧٩	٢٩	٢,٥٨٦	دلالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	٧,٠٦٢٥	١,٩١٣٧٧			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢,٥٨٦)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار لصالح التطبيق البعدي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فاعلية المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي إجمالا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كونه يربط ربطا منطقيا بين الظواهر النحوية وأسبابها اللغوية، مما يثير اهتمام المتعلمين إلى الإقبال على تعلم العربية بشغف وقناعة.

التوصيات:

١. بناء على نتائج البحث يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث المكملة لهذا البحث، وذلك كما يأتي:

٢. مزيد من تركيز المختصين على المدخل التكاملي الذي يربط بين فروع اللغة العربية، وذلك لتدريس البلاغة لأولئك المتعلمين.

٣. إجراء دراسات حول فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

تدريب معلمي اللغة العربية على تدريس مهارات التذوق البلاغي في الأبواب التي تفيد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جميع المجالات خاصة في المجالات اللغوية والفقهية ومجال الأعجاز العلمي البلاغي في القرآن الكريم الذي يعين الدعاة على إثبات وحدانية الله عز وجل لغير المسلمين، ولكن بشكل مبسط جدا، وبجرعات قليلة حتى يستوعبها متعلم العربية في المستويات المتقدمة، وذلك من خلال إضافتها إلى مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بطريقة تكاملية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مع جميع المواد التي ترد فيها استفسارات وتساؤلات لا يجيب عنها إلا علم البلاغة، كبعض أبواب النحو: التقديم والتأخير، والتعبير بالماضي وقصد المستقبل، والالتفات في الضمائر...إلخ.

٤. استخدام مداخل أخري لتنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٥. الاهتمام بـالمداخل وإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تساهم في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- ويقترح الباحث لعلاج صعوبات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها ما يلي:

١. التجديد في إستراتيجيات تدريس البلاغة العربية.

٢. تنويع الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعين على تنمية التذوق البلاغي.

٣. تطبيق ما تعلمه الطلاب على حوارات واقعية فيما بينهم.

٤. تنويع طرق القياس والتقويم والتغذية الراجعة بما يتناسب مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٥. استخدام التقنية الحديثة في عملية التدريس لزيادة رغبة الطلاب في التعلم.

٦. استخدام الصور المتوافقة مع الشرع في تقريب المفاهيم البلاغية لهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

- محمود، محمد. (٢٠٢٠). «برنامج في تدريس البديع قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية». مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: ١٤ (١):٣٣١.
- الغمري، إسماعيل. (٢٠١٨). «فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات البلاغة والعروض لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة»، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ستياوان، سنجاني. (٢٠١٧). «إعداد مواد تعليم البلاغة على المنهج القياسي لقسم تعليم اللغة العربية»، رسالة ماجستير غير منشورة. كليات الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، ماليزيا.
- طهير، فراح. (٢٠١٧). «صلة النحو بالبلاغة»، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب واللغات، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر.
- الزيادات، تيسير. (٢٠١٦). «صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة شرناق/ تركيا». مجلة القسم العربي جامعة بنجاب باكستان: (٢٣):٢١٠.
- عريف، هنية؛ وبو جملين لبوخ. (٢٠١٥). «المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية». مجلة الأثر جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر: (٢٣): ٢٣.
- أحمد، إسماعيل حسنين. (٢٠١٤). «استراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا: كلية التربية أنموذجا». مجلة التجديد، ماليزيا: ١٨ (٣٦): ١٩١.
- اشتية، حفظي. (٢٠١٤). «المناهج النحوية والبلاغية بين الاستقلالية والتكاملية». مجلة الدراسات الإسلامية الجامعة الإسلامية العالمية، باكستان: ٤٩ (١):١٢٤.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- البكري، فهد بن عبد الكريم. (٢٠١٣). «أثر تدريس البلاغة بالفريق على مستوى الأداء البلاغي لدى طالبات الصف الأول الثانوي». مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود العلوم التربوية والنفسية بالرياض: ١٤ (٢): ١٧٣-٢٠٢.
- الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٢). «تأثير استراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى». مجلة العربية للناطقين بغيرها جامعة أفريقيا العالمية، السودان: (١٣): ١٩١.
- الغامدي، إيمان. (٢٠١٢). «تأثير نموذج معجم إلكتروني مقترح للإعجاز اللغوي في تنمية مهارات الإعراب والتذوق البلاغي لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الباحة»، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة، السعودية.
- عيسى، محمد. (٢٠٠٩). «فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات تدريس البَلَغة لدى الطَلَب معلمي اللغة العربية بكلية التربية». مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس، مصر: ٢ (٩٥): ٨٧_١٣٠.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ والعزاوي، فائزة. (٢٠٠٥). تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- عايش، آمنة. (٢٠٠٣). «صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها»، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
- الحشاش، غانم. (٢٠٠١). «تقويم منهج البَلَغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين»، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
- عبد العال، عبد المنعم. (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. مكتبة غريب. القاهرة. مصر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها. (١٩٩٩). الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم: فلسطين.
- زقوت، محمد. (١٩٩٧). المرشد في تدريس اللغة العربية. ط١. مكتبة الطالب الجامعي. غزة. فلسطين.
- الركابي، جودت. (١٩٩٥). طرق تدريس اللغة العربية. ط٢. دار الفكر. دمشق. سوريا.
- إبراهيم، أحمد. (١٩٨٨). «مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية». مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، مصر: ٢٤٠.
- الجويني، مصطفى. (١٩٨٦). البلاغة العربية تأصيل وتجديد. منشأة المعارف. القاهرة. مصر.
- عطا، إبراهيم. (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. ط١. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. مصر.
- أحمد، محمد. (١٩٧٩). طرق تعليم اللغة العربية. ط٢. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. مصر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه

د. عبد الله بن محمد السريِّع
أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اللغة العربية: القراءة ومهارات اللغة.
جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس

المستخلص

هذه دراسة ترتكز على نتائج البحوث العلمية في اللسانيات النفسيَّة للقراءة، وانعكاساتها التربوية في اختيار طريقة تدريس القراءة للمبتدئين من متعلِّمي العربية إما بصفتها لغة أولى أو لغة أجنبية. وقد انتهت البحوث التي درست تأثير النظام الكتابي العربي، وتحديداً نظام التهجئة فيه، والسياق اللغويّ على العمليّات الذهنيّة للقراءة في العربية بما فيها الفهم وتعرّف الكلمة إلى منحيين مختلفين، الأول بتضخيم دور السياق والثاني بتقليله إلا في حالات محدودة من الجمل الغامضة؛ ممّا قد يؤدّي إلى اتّخاذ اتجاهين مختلفين في اختيار وتبنّي طريقة تدريس القراءة (طريقة اللغة الكُلِّيَّة مقابل الطريقة الصوتية). وجاءت هذه الدراسة تحسُّباً من استعادة النقاش حول الطريقة المناسبة لتدريس القراءة في العربية كما كان في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي نتجت عن فهم محدود لنتائج البحوث على الإنجليزية؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ممّا أدى إلى الدعوة إلى اختيار طريقة تعليم للقراءة مخالفة للسائد التقليدي المتعارف عليه (الطريقة الصوتية)، كما حصل في مدارس ولاية كاليفورنيا التي طبَّقت طريقة اللغة الكلية ونتج عنه لاحقا تدنٍ في مستويات القراءة لدى التلاميذ. وقد سعت هذه الدراسة إلى تأطير مفهوم تعليم القراءة بصفته مفهوماً يتحدّد بمعيار وحيد ثابت غير مُتجدِّد، يُنطلَق منه إلى تحديد الطريقة المناسبة، وهو طبيعة النظام الكتابي للغة، ومُبيِّنةً أن مدى ما يمتلِكه المعلِّم من حريَّةَ في اختيار الطريقة يتمثَّل في كيفية تحسين وتسهيل مَهَمَّة تعليمها باستخدام الإجراءات والإستراتيجيات والآليات والأساليب ذات الفاعلية في تسريع تعلُّم القراءة والارتقاء بكفاءتها.

كلمات مفتاحية: القراءة، العربية، الطريقة الصوتية، طريقة اللغة الكلية، القراءة للمبتدئين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Toward a Predetermined Framework in Choosing the Reading Teaching Method in Arabic for Beginners: A Descriptive and Analytical Study in the Relationship Between Writing System and its Instruction Method

Abdullah Mohammed Alseraye

Associate Professor of Arabic Instruction: Reading & Lnaguage Skills.

King Saud University- Schoole of Education – Dept. of Curriculum & Instruction

Abstract

This study is based on the psycholinguistic research findings on the reading processes and their subsequent pedogocial application in determining the teaching reading method for bigginers stuying Arabic as either their first or foreign language. Those research works which investigated the effect of Arabic writing system, particularly its orthography, and context, on the reading processes of Arabic, reading accuracy and comprehension, reached to two divergent findings: those empowered the role of context in reading Arabic, and those diminished its role except for special verbal sentences that start with heterophonic homographic words. Such findings that empower the role of context could lead the practioners to adopt the whoel language approach instead of the mainstream phonics in teaching reading in Arabic, as it

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

happed in the USA, out of misunderstanding of the scientific research findings on the reading processes of English, when Clalifornia State adopted the approach and subsequently, the reading levels of the students dropped sharply. Therefore, this study seeks to construct a framework for selecting the appropriate teaching reading method in Arabic for begginers by emphasizing that there is only one criterion which is unchangeable and non-renewable that governs the selection criteria of the teaching reading method, and that is the nature of the writng system of the language, and further noting that the teacher’s freedom resides in how he/she chooses the effective procedures, strategies, techniques, that speed up efficiently the reading learning task.

Keywords: reading, Arabic, phonics, whole language, beginning reading.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة

حظيت اللغات بعامة واللغة العربية بخاصة بعدد من الدراسات التي سعت في مجملها إلى دراسة تأثير نظمها الكتابيّة على عمليات قراءتها، ومن ذلك النظام الكتابي العربي، وعلى نحو دقيق، نظام التهجئة فيه، على العمليّات الذهنيّة للقراءة في العربية بما فيها الفهم، وتعرّف الكلمة نطقاً ومعنىً (Abu-Rabia, 1995 – 2019; Al-Fahid, 2000; Ibrahim, 2013; Saiegh-Haddad, 2017; Seraye, 2004, 2016). هذه الدراسات في مجملها اعتنت بقضايا عديدة تَتَّصِل بموضوع العلاقة بين النظام الكتابي العربي والعمليات المعرفية للقراءة، ومن ذلك طبيعة العلاقة والتأثير بين وجود الحركات وغيابها عن النص (كلمة، وجملة، ونصاً) وعمليات القراءة، بما في ذلك تعرُّف الكلمات وتحليل الجمل، وفهم النصوص، مُتسائلةً عن مدى تأثير النظام التهجئي العربي الخالي من الحركات (التشكيل) في تمثيله لأصوات اللغة على العمليات الذهنية للقراءة مُختبِرةً في ذلك أثر السياق اللغوي عند غياب تمثيل الحركات. وقد انتهت نتائج هذه الدراسات إلى منحيين مختلفين حول طبيعة هذا التأثير للنظام الكتابي والسياق اللغوي: الأول بتضخيم دور السياق لغياب الحركات عن تمثيل الكلام المحكي، والثاني بتقليص دوره وتضخيم دور المعرفة الصرفية للغة، وخاصةً فيما يتصل بفهم النص العربي. وهذا قد يتأتّى عنه أن تُفسَّر النتائج على نحوٍ قد يؤدّي إلى اتّخاذ اتجاهين مختلفين في اختيار وتبنّي طريقة تدريس مهارة القراءة (مقاربة اللغة الكلية whole language approach مقابل مقاربة الطريقة الصوتية phonics approach). ومن هذه الدراسات دراسة الفهيد (Al-Fahid & Goodman, 2008; Al-Fahid, 2000)، والتي انتهتْ إلى تضخيم دور السياق في قراءة العربية، تعرُّفاً على مستوى الكلمات، وفهماً على مستوى الجمل والنصوص. واستجابةً للمنهجيَّة التي اتَّبعها الفهيد (٢٠٠٠م) في وصوله لهذه النتيجة، واستجابةً كذلك لدراسات أبو ربيعة (١٩٩٥ – ٢٠٠١م)، سعت دراستا السريع (Seraye, 2004; Seraye, 2016) بمنهجيَّة أخرى وبضبط على مستوى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأدوات التجريبية وعلى مستوى النصوص المستخدمة، إلى بحث دور الحركات والسياق في قراءة العربية على المستويات اللغوية، الكلمة والجملة والنص، وانتهت إلى نتائج مهمة تبيَّن منها أن للسياق الـمُتمثِّل في الجملة دوراً محدوداً، وأن دور الحركات هو في نُطق نوع مُحدَّد من الكلمات، وهو ما يُعرف بالكلمات الـمُتشابِهة كتابياً ونُطقاً في الوقت ذاته (heterophonic homographs)، وأن الإسراف في كتابة الحركات دون الاقتصاد في تمثيلها في النص المكتوب قد يضع عبئاً على القارئ مُـمثِّلا هذا العِبء في وقت المعالجة (Hermena et al., 2015; Seraye, 2004, 2016). وانتهت الدراسة، مُتَّفِقةً مع دراسات سابقة لها، إلى أنه بغياب الحركات يُوظِّف القارئ العربي معرفته الصرفية الـمُتمثِّلة في معرفته بجذور الكلمات الثلاثية والرباعية، وأنماط الكلمات (Word Patterns)، في فهم الجمل والنص، مع الانتباه إلى أن هذه النتائج تِصف عادةً سلوك القارئ الماهر في العربية. وهكذا يُمكن القول بأن عملية القراءة في العربية تنطلِق من قاعدتين، الأولى قاعدة صوتية يحتاج فيها القارئ إلى مطابقة الصوت بحرفه للتعرُّف على الكلمات (word recognition)، والأخرى، وهذا في حالات محدودة جداً، قاعدة سياقيَّة يحتاج فيها القارئ أن يُوظِّف معرفته النحويَّة والصرفية على وجه الخصوص لتساعده على التعرُّف على الكلمات، وهذا سنجده تحديدا في نوع من الجمل الفعلية غير الـمُشكَّلة والتي تبتدئ بفعل ماضٍ بسيط. فهاتان القاعدتان، الصوتية والسياقيَّة، وإن بدتا متخالفتين إلا أنهما غير ذلك، بل إن إحداهما لا تُغني عن الأخرى. فاختيار القاعدة السياقية كموجِّه في اختيار طرق تعليم القراءة للنشء دون أن تسبقها القاعدة الصوتية سينتهي بالنشء إلى فقدان أهم خصائص المهارة القرائية في الأنظمة الصوتية، والتي يُعوَّل عليها نجاح الطفل من إخفاقه في اكتساب المهارة، وبالتالي، تكرار الخطأ نفسه الذي تبنَّاه النظام التعليمي في ولاية كاليفورنيا حين تبنَّى الطريقة السياقية في تعليم القراءة، وهو مقاربة اللغة الكلية، وانتهى به إلى يكون مستوى طلاب الولاية القرائي متدنٍ وعلى نحوٍ لافت بالقياس إلى بقيَّة الولايات الأخرى في الولايات المتحدة الأمريكية كما عكسته الاختبارات الوطنية (Kim, 2008; NAEP, 2000).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة الدراسة

من خلال تتبُّع مراحل تعليم القراءة في المملكة العربية السعوديّة -كما أظهرتها نتائج التحليل لعيِّنة من محتوى كتب تعليم القراءة المقرّرة على الصفوف الأولية في مرحلة التعليم العام، ونتائج البحوث التي أوضحت مداخل وطرق تعليمها، وكذلك من خلال النظر إلى آراء التربويين- يتبيَّن أنها مرّت بمراحل مختلفة، تعكس إلى حدٍ ما التطورَ نفسه الذي مرّ به تاريخ تعليم القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، دون تبيين واضح في كتب تعليم القراءة في السياق المحلي لمسوِّغات الاختيار لطريقة دون أخرى من الناحية العلميَّة. هذه المطابقة بالتقليد تُثير شيئاً من التخوُّف من نزعات التغيير وتوجهاته باقتراح طرق لتعليم القراءة تُخالِف السائد الـمُوصَى به في كتب تعليم القراءة، أو باجتهاد شخصي من قِبَل المعلم داخل حجرات الدرس، وخاصَّة مع المدارس الخاصة ذات الطبيعة غير المركزية إدارياً. وقد وُجِد هذا في بعض مدارس التعليم العام الأهلية تحديداً (١٩٨٢ – ١٩٨٦) التي مارس فيها بعض المعلمين اللغة الكلية من خلال طريقة التدريس المرتكزة على الأدب في تعليم القراءة للصفوف الأولية بتحفيظ الأطفال النصوصَ والقصصَ التي اشتمل عليها كتابُ القراءة، والتي انتهت بأحد التلاميذ بعد وصوله إلى الصف الصف الرابع أن تبيَّن عدم قدرته على القراءة بمطابقة الحرف بصوته، وانتهى إلى أنه تُقرأ له النصوص ليحفظها بصريَّاً حتى يتجاوز اختبارات القراءة تحديدا.[١] وكذلك هو الحال مع نزعات التطوير التربوي التي قد تنطلق من غاية التجريب لما هو جديد دون تبيُّن لسياق هذا المراد نقلُه للنظام التربوي

١- هذا كان عن خبرة مباشرة عايشها الباحث عند تدريسه قريباً له وصل للصف الرابع دون أن يمتلك مهارة فك رموز الكلمات، وما عاناه جراء ذلك إذ لم تُلاحَظ حالتُه إلا متأخراً، دون تدارك من البيت عند تقصير المدرسة لكونه في مدرسة أهلية مدفوعة الأجر. هذه الذكريات رجعت للباحث حين التحق ببرنامج دراسات عليا في القراءة ومهارات اللغة، وتعرَّض للنقاشات حول الطريقة الأصح لتعليم القراءة، وما نتج عنها من حروب "قرائية" بين فريقين يدعم أحدُهما الطريقةَ الصوتية والآخرُ يدعم اللغة الكلية (المؤلِّف).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحلي، ودون تبيُّن توافقه أو مخالفته لنتائج البحوث العلمية؛ مما قد يتأتى عنه انحراف عن نتائج البحوث العلمية في الحقل المعرفي وبالتالي ارتباك في النظام التعليمي عامةً.

ولا يُستغرَب وجود مثل هذه الممارسة في التعليم التي قد تنتقل عبر دراسات، وبتعبير أدق عبر توصيات يُقدِّمها بعض الباحثين من خلال ترجمات قاموا بها أو كتب ألفوها حاولوا فيها أن يقدِّموا مفهوماً لتعليم القراءة مخالفا للسائد ليتبنَّاه المعلمون فيُشكِّلُ تصوراتهم، مثل ما وجده الباحث في مسحه لأدبيات حقل تعليم القراءة في الدراسة المسحيَّة التي قام بها مجموعة من الباحثين (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩م) بتصميم مقياسين مسحيين، أحدهما لقياس مدى معرفة المعلمين بطرق تدريس القراءة في «المرحلة التأسيسيّة» من خلال الاستفتاء، والآخر بتقويم معرفتهم الفعليّة بهذه الطرق باختبار تحصيلي، وقد انتهت الدراسة بعينة مُستفتاة من مدينة العين بدولة الإمارات المتحدة إلى أن معرفة معلمي المرحلة الأولية بالطريقة الكلية أكثر (حيث التركيز على معاني المفردات والجمل، وليس على تحليل الكلمات إلى مكوناتها الصوتية)، وأن معرفتهم بالطريقة التحليلية ازدادت بازدياد الخبرة التعليمية، موصيةً «[بـ]ضرورة تدريب معلمي المرحلة الأساسية قبل وأثناء الخدمة على طرق تدريس مهارات القراءة والكتابة خاصة باستخدام الطريقة التحليلية» (ص. ٢٥).

وكما لاحظه الباحث في توصية بعض الدراسات (أبو غيث، ٢٠٢٠م) باستخدام القصة القصيرة في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ المرحلة الأولية، مما يستدعي الانتباه إلى أن هذه التوصيات بنصِّها هذا، وإن بدت كنشاط أو إجراء داعم للطريقة الصوتية في تعليم القراءة إلا أنه قد يُساء فهمها، فتُستبدَلُ طريقةُ اللغة الكلية بالطريقة التقليدية الصوتية كمحاولة تدريسية من قِبل الـمُعلِّم/ـــة يختبر أثرها دون أن يعي مخاطر التجريب بعد فوات فصل دراسي أو سنة دراسية كان يُفترَض فيها أن يكون الطفلُ قد تعرَّض على نحو مُكثَّف لقواعد مطابقة الصوت بحرفه على نحو يساعده على قراءة كلمات لم يرها من قبل فيقع الطفل ضحية ما يُعرَف بتأثير ماثيو Matthew Effect (Stanovich, 1986) الذي ينص على أن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفقير يزداد فقرا والغني يزداد غنىً، فيزداد ضعف الطفل لبدئه ضعيفاً، وذلك لكونه تجاوز مرحلة تعلّم القراءة دون أن يكون ماهراً في التعرف على الكلمات بتلقائيّة وسرعة، فيتأثَّر جراء ذلك فهمه للنصوص، ويبقى هذا التأثر بينه وبين زملائه مستمراً، ما لم يكن هناك برنامج علاجي يتداركه، وكذلك دون أن ينتبِه هذا المعلِّم/ـــة إلى أن ما يُقدَّم من إجراءات تنشيطية أو إستراتيجيات تدريسية في حصص القراءة لا بد أن تقود في النهاية إلى خدمة هدف واحد أساسي للمرحلة ألا وهو تمكين طفل الصف الأول الابتدائي من إتقان المبدأ الألفبائي بتعلُّم الحروف وأصواتها، دون أن تحُلّ محل الطريقة الصوتية في تدريس القراءة، أو أن تُغني عنها.

إنَّ ترك الحقل فضاءً للتجريب بالنظر إلى أن تعليم القراءة قابل لاستعراض الجديد وتبنِّيه، وأنه بحاجة للتحديث، دون الوعي بمفهوم الطريقة غير القابل للتغيير ومفهوم الإجراءات القابلة للإبداع، قد يتأتى عن ذلك إرباك في عملية تعليم القراءة في النظام التعليمي المحلي تماما كما حصل في ولاية كاليفورنيا. فإيضاحُ تاريخ تدريس القراءة في السياق الغربي المتمثِّلِ تحديداً في الولايات المتحدة الأمريكية وما مرّ به من تحوُّلات يُسهِم في إعطاء المسوِّغات المحتملة للتغيرات التي طرأت أو قد تطرأ على منحى تدريس القراءة في مدارس التعليم العام في العالم العربي على نحوٍ عام، وفي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على نحوٍ خاص؛ مما قد يُساعد على تشخيص أسباب الضعف الناشئة عند تبنِّي هذه التغيرات الطارئة على طرق تدريس القراءة. كما أن من الضروري الوعي بنتائج وتوصيات البحوث العلميَّة الـمستنِدة إلى منهجيات بحثيَّة مُنضبِطة حول أثر النظم الكتابية، وتحديداً نظم التهجئة فيها على عمليات القراءة من تعرُّف الكلمات إلى الفهم، وعلاقة هذه الأنظمة باختيار طريقة تدريس القراءة للنشء؛ ولذا جاءت الدراسة الحاليَّة لصياغة إطار فكري لطريقة تدريس القراءة في العربية؛ تحسُّباً من استعادة النقاش وتكراره حول الطريقة المناسبة لتعليم القراءة في العربية لمراحل التعليم المبكر كما كان الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتحديداً في ولاية كاليفورنيا، والتي نتجت في مجملها عن فهم محدودٍ ضيِّق لمعطيات نتائج البحوث في اللسانيات النفسية للقراءة؛ ممّا أدى إلى الدعوة إلى اختيار مقاربة تدريسية تخالف السائد التقليدي المتعارف عليه، وهي الطريقة الصوتية، ونتج عن تبنِّي المقاربة نتائج خطيرة على طرق تدريس القراءة انعكست في المستوى القرائي الـمُتدنِّي لتلاميذها (Kim, 2008). فهذه الدراسة تسعى إلى تأطير مفهوم تعليم القراءة بصفته مفهوما يُنطلَق فيه من القاعدة الصوتية وأن هناك معياراً وحيداً وثابتاً وغيرَ مُتجدِّد تتحدَّد به الطريقة المناسبة لتعليم القراءة للمبتدئين سواء أكانوا من متعلمي العربية بصفتها لغةً أولى أو بصفتها لغة أجنبيَّة مُجيبةً على السؤال التالي:

ما المعيار الذي يُحدِّد اختيار الطريقة الـمُناسِبة لتعليم القراءة للمبتدئين؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تصوُّرٍ علميٍّ مع ضابطه (وهو المعيار المحك) في اختيار طريقة تدريس القراءة المناسبة للغات ذات النظام الكتابي الألفبائي بعامة واللغة العربية بخاصة؛ إذ تهدف إلى تأطير مفهوم تعليم القراءة بصفته مفهوماً يتحدّد بمعيار واحد، وثابتٍ غير مُتجدِّد، يُنطلَق فيه إلى تحديد الطريقة المناسبة لتعليم القراءة.

أهمية الدراسة

تظهر أهميَّة الدراسة في محاولتها تحديدَ الإطار الفكري لتدريس القراءة للمبتدئين بوضع معيار علمي لاختيار طريقة تدريسها في النظم الألفبائية، بما في ذلك العربية (من متكلميها بصفتها لغة أولى أو أجنبية)، لتجنيب السياقين العربي والمحلي من أيَ نزعاتٍ أو محاولات طارئة غير مُرتكِزة على أسس علميَّة تقترح تغييرَ السائد العملي في تدريس القراءة، وذلك بلفت النظر إلى أن في إجراءات تدريسها ما هو مُتغيِّر، وفيها ما هو ثابت غير قابل للاجتهاد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حدود الدراسة

تتحدَّد هذه الدراسة بطبيعة الموضوع الرئيس الذي تناقشه الـمُتمثِّل في طبيعة العلاقة بين طرق تدريس القراءة والنظم الكتابية للغة، وتحولات هذه العلاقة بتتبُّع تأريخ تعليم القراءة، وتقصِّي مؤشِّرات هذه العلاقة من خلال الغوص التحليلي في موضوعات فرعيَّة ذات علاقة تتصل بطبيعة النظام الكتابي ومدى علاقته باللغة الشفوية من حيث حجم تمثيله لأصوات اللغة المحكيَّة، وعلاقة هذا التمثيل، مكتملاً أو ناقصاً، بعمليات القراءة، وطبيعة هذه العلاقة من حيث التأثر والتأثير، وانعكاس نتائجها على إجراءات تعليم القراءة في الصفوف المدرسية.

منهجيَّة الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من طبيعة الغاية التي تريد الوصول إليها، وهي إيضاح الإطار الفكري لطريقة تدريس القراءة في العربية، بتحديد المعيار المحك في اختيار الطريقة وخصائص هذا المعيار المحك، ولذا اتَّخذت الدراسة منهجيةَ المسح الوصفي التحليلي في سعيها إلى توثيق الأنماط والتغيُّرات في حقل تعليم القراءة تاريخياً، حيث بدأت بتتبُّع المراحل التاريخية لتعليم القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية بصفتها أنموذجاً عانى من هذه النزعات والمحاولات غير العلمية، واصِفةً الطريقة السائدة في الحقبة الزمنية، ومدى انعكاس ذلك على السياق المحلي في تعليمها بمقاربة خَطِّيَّة مُحتمَلة، مُبيِّنةً أسباب التحوُّل عنها إلى طريقة أخرى في كلا السياقين، الأمريكي والسعودي، وأثر النتائج العلمية الدارسة لعملية القراءة ومهاراتها، وما نتج عن ذلك من توصيات لطبيعة الطريقة المناسبة لتدريس القراءة، ومن ثَمَّ اقتراح المعيار المحك في تحديد ذلك، ومُسوِّغ هذا الاختيار، ولماذا هو عِلميّ، ولماذا هو ثابت غير قابل للتحوُّل، وحجم ما لدى المعلِّمـ/ـــة من فُسْحةً في الاقتراح والتنفيذ والتغيير. وحتى يتمُّ الوصول لهذا المعيار، يتطلَّب ذلك تحديد مفهوم القراءة، وما يتصل به من مفاهيم أخرى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ذات علاقة كمفهوم «النظام الكتابي» وتصنيفاته، ومفهوم «الخط script» و«نظام التهجئة orthography »، وعلاقة النظم الكتابية وتهجئتها بعمليات القراءة، كما كشفتها نتائج بحوث اللسانيات النفسية للقراءة.

مراحل تعليم القراءة: التحوُّلات والسائد من الطرق

تُؤَرَّخ مراحلُ تعليم القراءة في الولايات المتحدة بإرهاصات مَوْلِدِ الدولة الأمريكية وما بعدها (تقريبا حول ١٦٩٠م – ١٨٢٠م)، بتبنِّي مواد قرائية تُقدَّم فيها حروف الألفبائية، ومجموعة من المقاطع، والأناشيد الدينية. وكانت طريقة التدريس هي الطريقة الألفبائية، تسمية الحروف وتهجئة المقاطع (أب، بِـــ، بُـــ، ...)، ونظرا لأن نصوصها لا تناسب العمر العقلي للأطفال أو تراعي ميولهم وحاجاتهم غير التدريس الديني، دعا هذا بعض الوطنيين أثناء الثورة الأمريكية إلى استخدام كتب قراءة خاصّة بها، فألَّف ويبستر كتابا في ثلاثة أجزاء، جاعلا الأول لتعليم التهجِئة باستخدام الطريقة الألفبائية، والثاني للقواعد اللغوية، والثالث لاختيارات قرائية. وأصبح الكتاب الأكثر شعبيةً حتى (١٨٢٠م). ولاتِّسام المادة القرائية بالجفاف والملل وعدم المناسبة لميول الأطفال وخلوِّها من المعنى، أدَّى هذا إلى تشكُّل المرحلة الثانية من تاريخ القراءة الـمُسمَّاة مرحلة «التركيز على المعنى» نتيجةَ تأثر التربويين الأمريكيين بأطروحات التربويين الأوروبيين مثل روسو وبستالوزي اللذين شدّدا على أهمية المعنى فيما يتعرَّض له الطفل قرائياً وسماعياً، فجاءت سلسلة وليم مَكافي William McGuffey (١٨٣٦م) الـمُتدرِّجة في الصعوبة بأنشطة تسبق القراءة وأسئلةً للاستيعاب، وقصص تناسب الأطفال. وخلال الثلاثينات (١٨٣٠م) دعم بعض التربويين استخدام ما يُعرَف بقراءة الكلمة بصريا ككلٍ كامل دون محاولة تحليلها بمسوّغ أن الطفل ينتقل في تعلُّمه من الكل إلى الجزء وليس العكس، بتعليم الأطفال الربط بين كلمات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من مخزونهم اللفظي بصور تدل عليها لتأسيس التعرُّف السريع للكلمة من خلال المعاينة (Barry, 2008).

وفي فترة الحرب الأهلية الأمريكية تقريبا تبنَّت كتبُ القراءة الطريقةَ الصوتية بالتركيز على أصوات الحروف بدلا من مُسمَّياتها باستخدام الألفبائية المُختَرَعة أو المعدَّلة في كتب القراءة، أو باستخدام علامات صغيرة توضع على أحرف الألفبائية الاعتيادية، أو بالطريقة الصوتية التوليفيّة بتحويل الأحرف إلى أصوات ثم مزجها بعد ذلك. ونظرا لتعدُّد تهجئة الصوت الواحد في الإنجليزيَّة مما يُسبِّب صعوبة للأطفال، كما في صوت الألف الطويلة /a:/ (ate, ...، veil، matinee، expose)، نادى بعض التربويين بتدريس القراءة بالتناظر الآحادي، بمقابلة الصوت بحرفه واحدا بواحد، فاخترع إسحاق بِتمان ألفبائية فونيتيكيّة مختلفة جذريا عن الألفبائية التقليدية للمساعدة على التهجئة، ثم جاء جورج وات George Watt فاخترع ألفبائيةً مشابهة، يُطابَق فيها الصوتُ الواحد بالحرف الواحد عُرِفَت بألفبائية ديزيريت (The Deseret alphabet). ونظرا للارتباك الناتج عن حاجة المتعلمين لتعلم نظامين كتابيين في الوقت نفسه، المُختَرَع والتقليدي، ولأسباب أخرى منها التكلفة، تم التخلِّي عنها؛ ليشرع لاحقاً جيمس بيتمان James Pitman (١٩٥٩م) في تعديل هذا النظام بآخر تكون أحرفه أقرب إلى المتعارف عليه واستخدامه في المراحل الأولى من تعلم القراءة بين ١٩٦٠م و١٩٧٠م (The Initial Teaching Alphabet (i.t.a.)) (Barry, 2008).

لقد لازم هذه الألفبائية المخترعة والمعدَّلة مشكلات اُستُغنِي عنها بوضع علامات صغيرة فوق الحروف الاعتيادية للغة لإظهار كيفية نطقها. ولاحقا تم تبنِّي الطرق الصوتية التوليفية في تعليم القراءة التي مازالت مستخدمة بشكل واسع في القرن الحادي والعشرين، حيث يتعلَّم الأطفال فيها أسماء الحروف وأصواتها مع الصور، ثم كيفية قراءة الكلمات، ثم البدء بقراءة الجمل والقصص بصوت عالٍ متضمِّنةً كلمات قد تمَّ تعلُّم أصوات حروفها، وهذا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ما يُعرَف اليوم بالنصوص القابلة للإشفار. هذه الطرق الصوتية في تعليم القراءة، الطريقة الصوتية التوليفية والطريقة التحليلية أو الاستنتاجية واستخدام أسلوب التناظر باستخدام بوادي الكلمات ونهاياتها أو عوائل الكلمة، أخذت محل علامات التشكيل والألفبائية المخترعة. فطريقةُ تدريس القراءة إذن أصابها تحول بعد عام ١٨٢٠م، من الطريقة الألفبائية إلى طرق تنطلِق من الأصوات والمعنى، وتضمين كتب القراءة أنشطة القراءة الصامتة للفهم والتدريب على الكلمات الجديدة داخل سياق لغوي، ثُم وَلِي ذلك ما يُعرَف بطريقة الجملة وطريقة القصة، بحيث تُقدَّم القصة على شكل جمل منفردة مع طرح الأسئلة وأشكال توضيحيّة، ويقوم المعلم أثناء طرح الأسئلة واستجابات المتعلمين لها بكتابة الجمل على اللوح لتتشكل منها القصة، ومن بعد ذلك تحلل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف، بينما في طريقة القصة يقرأ المعلم النص كله من الكتاب على التلاميذ، ويحفظ الطلاب القصة قبل رؤيتها مطبوعة (والتي هي عبارة عن حكايات متناغمة أو ذات جمل متكررة أو أسطر مكرورة). وهنا يُلحَظ أن التركيز توجَّه إلى المادة القرائية وليس إلى منهجية تعليمها. وتِبع ذلك ما عُرِف بمرحلة تأثير النتائج العلمية الذي نتج عنها الاتجاه إلى القراءة الصامتة والبعد عن النصوص الخطابية، نتيجة التجارب التي أجراها وليام جراي (١٩١٧م) والتي أظهرت أن فهم الأطفال للنصوص يسهل في القراءة الصامتة، كما حَلَّت المادة القرائية المتمثِّلة في القصص الواقعية المتصلة بمحيط الطفل محل الحكايات الشعبية، وأصبح هناك ضبط في عملية تقديم المفردات. وبدأت في الثلاثينيَّات (١٩٣٠م) مرحلة تأسيس حقل تعليم القراءة بتأليف الكتب التي توُجه معلميها إلى كيفيّة التعامل مع صعوبات تعليمها، وارتباط ذلك بالبحث القرائي من خلال باحثين مثل وليام جراي وغيره. وخلال هذه الفترة ظهرت سلسلة ديك وجين التي تبنَّت الكلمة الكاملة تحديداً (انظر وقل) في تعليم القراءة متضمِّنة إرشادات للمعلمين ودروسا مخططة ومواد إضافية. وقد واجهت طريقة الكلمة الكاملة تحديا حين طرح رودلف فِليش كتابه «لم جوني لا يستطيع أن يقرأ، وما الذي يمكنك فعلُه» (Flesch, 1955)، مُرجِعاً عدم قدرته (وهو في الصف السادس) على فكَّ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رموز كلمة بسيطة ككلمة «kid» (وتعني «طفل») إلى تبنِّي النظام التربوي طريقة الكلمة بدلا من الطريقة الصوتية بتحفيظه الكلمات كما كان في كتب دِك وجين، وهو ما أشعل ما عُرِف بحروبَ القراءة القائمة بين المتخصِّصين الباحثين والتربويين والتي احتدمت في التسعينات (١٩٩٠م). وعلى الرغم من ذلك، فإن أكثر التلاميذ في الولايات المتحدة مازالوا يدرسون بطريقة تركِّز على المعنى في العقد التالي، أي في الستينات (١٩٦٠م)، والذي أدى بتشول (Chall, 1967) إلى إجراء دراسة تقويميَّة لطرقَ تدريس القراءة الموجودة في وقتها ومواد تعليمها وبرامجها مع تحليلٍ لما أُجرِي من بحوث سابقة حول تعلُّم القراءة للمبتدئين، لتصل إلى النتيجة أن طريقة التركيز على الشفرة، مع قراءة النصوص المترابطة ذات المعنى، تُكسِب الأطفال مهارة القراءة الميكانيكية مع الفهم وسرعة القراءة، مُشدِّدةً على أهمية المواد التدريسية ومناسبتها للمستوى القرائي، وهو ما حفّز طرح مفهوم التوازن في تبنِّي طرق تعليم القراءة وتوظيفها.

فبعد النقد العنيف لفليش لطريقة «انظر وقُل»، ومناداته بالرجوع إلى البرامج التي تُشدِّد على تدريس الحروف وأصواتها، جاءت ردة الفعل متمثِّلةً خلال السبعينات وبداية الثمانينات في الرجوع بقوة إلى الطرق الصوتية تماما، وخرجت كتب البيزل «Basal»، أو ما يُشبِه كُتُب المطالعة التي عُرِفَت في السياق المحلي باعتبارها مكوّناً أساسياً في برامج تدريس القراءة ومهاراتها في الصفوف المدرسيّة مُتضمِّنةً مجموعة من نصوص أصلية قصيرة وطويلة رافقها «إفراط في التركيز» على التدريبات وكراسات التمارين بشكل روتيني مُمل؛ مما أدى إلى منحى أو ردة فعل تطالب بالتغيير، وفي نهاية الثمانينات تَرَاجَعَ استخدامُ كتب «البيزل» في برامج تعليم القراءة، والرجوع إلى الكتب التجارية بدلا من الكتب المدرسية وتبنِّى مفاهيم، مثل: التركيز على المعنى، واستخدام أدب الطفل والنصوص الأصلية أو الطبيعية، وتمكين المعلم، مؤدياً ذلك كله إلى بزوغ وجهة نظر أخرى تقدُّميّة عُرفت (بالإضافة إلى مسمَّيات أخرى) باللغة الكلية في تدريس القراءة (Barry, 2008).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

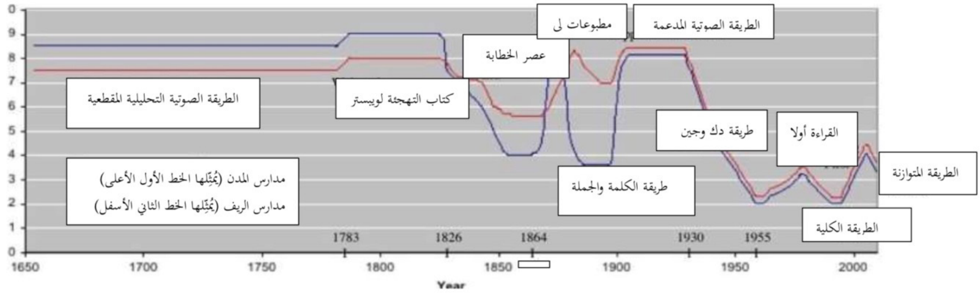
هذا النزعة/ وجهة النظر (مقاربة اللغة الكلية) تنطلق من مسوِّغ أن الطريقة التقليدية (الطريقة الصوتية) في تدريس القراءة وطريقة الكلمة غاب عنها الكيفيّة التي يبني فيها القراء المعنى من اللغة، فتحوّل النقاش من الطريقة الصوتية مقابل الكلمة الكاملة إلى الطريقة الصوتية مقابل اللغة الكليّة. فالطريقة الصوتية وطريقة الكلمة كلاهما يرون أهمية ومركزيّة الكلمة في القراءة، وكلاهما يجعلان مفاتيح التعرف على الكلمة من داخل الكلمة بما تعطيه من تلميحاتٍ أو مفاتيحَ تساعد القارئ على تعرُّفها وقراءتها، وليس من خلال التعامل مع خطاب متصل في نص من النصوص بما يعطيه من تلميحات ومفاتيح منه ذاته، كما تتبناه مقاربة اللغة الكلية. وقد حلَّل بعض الباحثين أدبيات الحركة الداعمة لهذا التوجُّه في تعليم القراءة بين عامي ١٩٧٩م و ١٩٨٩م، وانتهى إلى عدم اتفاقهم على تعريفه، إذ قد يُطلَق عليه «توجُّه» أو «نزعة» أو مقاربة» أو «مدخل» أو «طريقة» أو «فلسفة» أو «وجهة نظر في التربية» أو «حركة»، ...(Adams & Bruck, 1995; Bergeron, 1990) .

وقد أَدَّتْ النتائجُ التي وصل إليها مستوى الطلبة في مدارس كاليفورنيا بعد تبنِّيها المقاربة الجديدة في تدريس القراءة من تدنِّي مستواهم القرائي كما عكسته الاختبارات الوطنية (NAEP)، إلى إعادة مراجعة الافتراضات التي تبناها داعمو هذه المقاربة، واستمرار النقاش والجدل حول الطريقة المثلى في تعليم القراءة؛ مما اضطرّ الكونجرس الأمريكي إلى التدخُّل ومطالبة المعاهد الوطنية ووزارة التربية بتشكيل فريق من الخبراء لتحديد فاعلية الطرق التدريسية للقراءة، وانتهت إلى تقريرها المعروف بتقرير اللجنة الوطنية للقراءة (NICHD, 2000)، وخَلَصت توصياتُها إلى أن فاعليَّة أي برنامج لتعليم القراءة تستلزم توظيف الطريقة الصوتية، وتنمية الوعي الصوتي والكتابة والطلاقة والمفردات والفهم القرائي. وبتوجيه من مجلس البحوث الوطني (NRC) تشكَّلت لجنة من الخبراء من حقول معرفيَّة متعدِّدة تتصل بالقراءة، وانتهت في توصيتها إلى حاجة المتعلِّمين إلى تدريسٍ وتدريبٍ واضحٍ ومباشر يدركون من خلاله أن الكلمات المحكية مُتشكِّلة من وحدات صوتية صغرى، واكتساب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهارة فك الرموز ومطابقتها بأصواتها، كما أنهم بحاجة إلى التدريب على التعرُّف البصري للكلمات الشائعة، والقراءة المستقلة، والقراءة بصوت عالٍ(Snow et al., 1998) ، وهو ما يعني أن يتَّخِذ برنامج القراءة مفهوماً متوازناً في تدريسها (Barry, 2008)، ويُلخِّص الشكل البياني (١) هذه المراحل التاريخية مُحدِّداً حُقُبها الزمنية.

الشكل: ١ : تدريس القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية[٢]



وهكذا يتبيَّن من الاستعراض التاريخي أن تعليم القراءة مرَّ بتحوُّلات اختلف فيها تركيز التربويين والمعلمين على طريقة دون أخرى كمحاولة لتحسين وتسهيل تعلُّم الأطفال القراءة، وأن الممارسات القديمة يتم تجاوزها ثم يُرجَع إليها لاحقاً. كما يُلحظ أن الطريقة الصوتية قد تم تبنِّيها في البدء بشكل مستقل، ثم تقلَّص دورها بتبنِّي طرق تُقلِّل من دور العلاقة بين الرموز وأصواتها، وتُضخِّم من دور الفرد القارئ (بالتركيز على المعنى)؛ لتنتهي لاحقا إلى إعادة الاعتبار للطريقة الصوتية، ولكن بتدارك النقص الذي اعتراها من خلال مفهوم تدريسي متوازن.

2- http://www.thephonicspage.org/On%20Phonics/historyofreading.html.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقاربات تعليم القراءة: الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجا

إن الـمُتتبِّع للنقاش الحاد حول الإطار الفكري للطريقة الصحيحة في تعليم القراءة (الطريقة الصوتية مقابل طريقة اللغة الكليّة)، والتي أُعطيت مصطلح «حروب القراءة» (Reading Wars)، يجد بأنها كانت إملاءً أو تفسيراً لانطباعات شخصيّة أو دراسات إمبيريقيّة ناتجة عن خبرة تناقلتها الأجيال لزمن طويل، ولاحقا عن نتائج علم النفس المعرفي، وتحديدا اللسانيات النفسية للقراءة. فتدريسُ القراءة بطريقة اللغة الكليَّة نتج عن تفسير نتائج بحوث حول العمليات التي يقوم بها القارئ الماهر أثناء القراءة، قام بها الباحثان كينيث جودمـــــان (- 1968م) Goodman Kenneth وفرانـــك سميـــث Frank Smith (١٩٧١م –)، اللذان أصرَّا، بتأثير من الثورة اللسانية في الستينات من القرن الماضي، على مشابهة الاكتساب الشفهي للغة، المتّصف بسهولته وطبيعته، باكتساب مهارة القراءة وذلك بوضع الطفل في بيئة لغوية تُمارَس فيها اللغة من خلال أنشطة تعليمية يتم التركيز فيها على بناء المعنى للنص، وليس على مقابلة الأصوات بحروفها. فجودمان بهذا يرفض فكرة أن عمليّة القراءة تقوم على معالجة المطبوع أو المكتوب معالجة بصرية وعلى نحو تفصيلي وتراتبي، حرفا حرفا، فكلمة كلمة، مُحدِّداً موقفه في مقالة له إلى أن «المبدأ الدارِج والذي تسعى هذه [المقالة] إلى رفضه هو أن القراءة عمليّة تتضمَّن إدراك المطبوع إدراكاً يأخذ المنحى الخطي التفصيلي التتابعي ابتداءً من استقبال الحروف وتعرُّفها مروراً بالكلمات وأنماط التهجئة وانتهاء بوحدات لغويّة كبرى(Goodman, 1967, p. 497؛ Goodman, 1997) . فهو يصف العمليّات الذهنيّة للقراءة بأنّها «لُعبة تخمين لغويّة نفسيّة «Psycholinguistic Guessing Game»، والتي تم تطويرها بعد ذلك إلى «لُعبة تخمين لغويّة نفسية اجتماعيّة»، ومن ثمّ يقترح ألاّ تقوم عمليّة تعليمها على المعالجة التفصيليّة لمكوّنات الكلمة، الحرف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو المقطع، ومقابلاتها الصوتيّة؛ إذ يرى بأن المناداة في تدريس القراءة بالإدراك البصري باستخدام الطريقة الصوتية في تعليمها تتجاهل طبيعة عملية القراءة وطبيعيّتها، بل قد تعيق فعليا عمليّة تعلُّمها (p. 506). فالنتيجة التي وصل إليها من دراسته لكيفيَّة قراءة الكبار أو الماهرين قرائياً للنص هو أن القراءة تكون للمعنى، وأن عملية القراءة هي عملية بناء للمعنى تنطلق مما يمتلكه القارئ من معرفة لغوية ومعرفة بالعالم المحيط به، ومن ثَمَّ لابد أن يكون تدريب الصغار من البداية على استخلاص المعنى مما يقرؤون بغمسهم في نصوص قرائية؛ ليكتسبوا مهارة القراءة على نحو طبعي من خلال توظيف خبراتهم المعرفية واللغوية التي يستحضرونها أثناء القراءة. بل رأى في افتراضه أو في نموذجه هذا لعملية القراءة على أنه «كُلِّي/ عالميّ» (universal) ينطبق على الأنظمة القرائية عامة وتحديدا ذات التهجئة العميقة، ومن ذلك العربية كما في دراسة الفهيد «Al-Fahid»، التي حاولت أن تجد في العربية ما يدعم تفسير جودمان لطبيعة القراءة في الإنجليزية، بافتراض أن عملية القراءة في العربية لا تشتمل على تعرُّف الكلمات على النحو التسلسليّ، ومُوصيةً ألا تُركِّز مواد تعليم القراءة على الحروف أو الكلمات أو حتى ما هو أكبر من الكلمات كالجمل، وإنما على النصوص الطبيعية الأصلية المترابطة التي هي من بيئة القارئ حتى تعطيه الدافع للقراءة (Al-Fahid & Goodman, 2008).

وعلى المنوال نفسه الذي أخذه جودمان، يرى فرانك سميث (١٩٧٣-)، أن المبتدئين في تعلُّم القراءة من الصغار لا يُوظِّفون مهارة فك رموز الكلمات التي يقرؤونها إلا على نحوٍ محدود جداً، وإن قاموا بها فهو نتيجة التشجيع القسريّ من قِبَل المعلمين. ويرى أنّ الماهرين قرائيّاً يعتمدون في قراءتهم على السياق ومعرفتهم اللغويّة الخاصة ومعرفتهم العامة بالعالم المحيط في استلال المعنى مما يقرؤونه من نصوص، أي أنهم يعالجون المكتوب بشكل محدود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدا وبالحدّ الذي يمكّنهم من افتراض المعنى ومن ثمّ اختبار هذا الافتراض بالقبول أو الرفض أثناء القراءة، إذ لا يقومون بمعالجة كل كلمة يقرؤونها، بل ربّما لا يعالجون من الكلمة إلا جزءاً منها، وبالحدّ الذي يساعدهم على اختبار المعنى المفترَض الذي تشكّل لديهم من قبلُ أثناءَ القراءة ومن ثمّ قبوله أو تصحيحه. ففرانك سميث يرى أنّ العمليّة القرائيّة بشكل عام «عمليةٌ منوطةٌ بالسياق اللغوي وتقاد به». وهكذا نجد أن كلا الباحثين، جودمان وسميث، يلتقيان في نقطة يتّضح فيها تهميشهما لدور المعالجة البصرية للمكتوب (حرفا، فكلمة، فنصا) من قبل القارئ الماهر من جهة، وتضخيم دور السياق عامة (اللغوي وغير اللغوي منه) في عملية القراءة من جهة أخرى. لقد كان لهذا النوع من الدراسات التي قام بها كلّ من جودمان وسميث أثرٌ كبيرٌ في طريقة تدريس القراءة المُستخدَمة في فصول المراحل الأولية في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديدا في بعض الولايات، ومنها ولاية كاليفورنيا بتبَنّيها عام ١٩٨٨م مبادرة التحوُّل في تدريس القراءة للنشء من برامج القراءة وفقا للمهارات إلى برامج القراءة المرتكزة على النصوص الأدبية الطبيعة الجيِّدة باعتبارها حجر الأساس لتعليم القراءة، فاستبدلت الطريقة الكليّة بالطريقة الصوتية السائدة بإدعاء أنّها هي سبب ضعف التلاميذ قرائيّاً؛ ممّا أدّى إلى تبنّي سياسة تُعمَّم فيها طريقة التدريس التي تعتمد على الأنموذج الذي قدمه جودمان وسميث في وصف طبيعة عملية القراءة. هذا التحوُّل في تغيير طريقة تدريس القراءة مما كان مُستقِراً عليه انتهى إلى نتائج غير مُتوقَّعة في تدنِّي مستوى النشء في القراءة كما تبيَّن من الاختبارات التي أجرتها المؤسسة الوطنية لتقويم تطوُّر التعليم (National Assessment of Educational Progress (NAEP)، إذ أظهرت نتائج الاختبارات لعام ١٩٩٢م أن ٥٢ ٪ لا يستطيعون القراءة عند الحد البسيط من الأداء المفترض من تلاميذ الصف الرابع، وأظهرت بيانات ١٩٩٤م أن متوسط الأداء لطلبة الصف الرابع الابتدائي في ولاية كاليفورنيا كان تقريبا قريباً من القاع بالقياس إلى بقية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الولايات (Adams & Bruck, 1995; Barry, 2008; Freeman, Freeman, & Fennacy, 1997; Kim, 2008). وقد ربط المربون بين استخدام الطريقة الجديدة التي تبنَّتها الولاية (طريقة اللغة الكلية)، بالإضافة إلى عوامل أخرى كتزايد الفقر، ونقص الموارد، وبين تدني مستوى القراءة لتلاميذ الولاية، حيث كشفت دراسات مسحيّة أن ٦٩ ٪ من معلمي ولاية كاليفورنيا يتبنَّون اللغة الكلية في تدريس القراءة، وأن ٨٧ ٪ منهم يعتمدون بشكل قوي على تعليم القراءة المرتكز على الأدب، وأن ٥٢ ٪ منهم لا يُعير تدريس الأصوات أي اهتمام أو يعيرها قليلا من الاهتمام (Kim, 2008).

هذه الرؤية لطبيعة القراءة كما يتبنّاها جودمان وسميث تُقلِّل من عمق الفصل بين طبيعة النمطين اللغويين، اللغة المحكيّة واللغة المكتوبة، ومن حقيقة أنّ عملية اكتساب اللغة وتعلّم القراءة عمليّتان مختلفتان؛ إذ الأولى عملية طبيعية (اكتساب اللغة)، أما الأخرى فهي ثقافية، مُكتَسَبة، وتتحدّد بعوامل تختلف عن تلك المؤثِّرة على اكتساب اللغة الشفوية (Perfetti, 1999). كذلك فإن وصف كل من جودمان وسميث لعمليّة القراءة ليست مُتَّفِقة مع نتائج البحوث التجريبية التي درست طبيعة القراءة، والتي تتلَّخص نتائجها بشكل عام في أنّ عمليّة القراءة منوطة بالبصر، أي منوطة بالأشكال المرئية وتُقاد بها، وبأنّ الحروف والكلمات هي المدخلات الأساسيّة لعمليّة القراءة؛ وأنّ القارئ الماهر قرائيا يقرأ النص، بغض النظر عن سهولته أوصعوبته، من اليسار إلى اليمين (كما هو الحال في النظام الكتابي الإنجليزيّ ومن اليمين إلى اليسار كما هو الحال في النظام الكتابي العربي) سطراً سطراً وكلمةً كلمةً، بل إنّ القارئ وبشكل كبير يعالج كلّ حرف من كلّ كلمة مكتوبةً مُترجِماً إياها إلى لغة محكيّة، سواء أكان المقروء نصاً مترابطاً أو كلماتٍ منفردة، وسواء أكان موضوعُ النص وتراكيبه ومعانيه وشكله المكتوب مألوفاً للقارئ أم غير مألوفٍ له.(Adams & Bruck,

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

1995) وبالرغم من أنّ التفسير المنطقي الذي يُقدّمه جودمان في وصفه عمليّةَ القراءة مقنع ويمتلك بعض الدليل إلا إنّه لا رهان عليه مالم يُدعَم هذا الوصف ببيانات ذات طبيعة علميّة على مستوى المنهج والأدوات التجريبيّة المستخدَمة، بل وحتى الكيفيَّة التي تُفسِّر السلوكَ القرائي.

هذا النموذج ساعد على إعادة دراسة طبيعة القراءة في محاولة تأسيس علمي للطريقة المتعارف عليها في تعليم القراءة، وهي الطريقة الصوتيّة، وخاصَّة أن ما طُرِح من بديلٍ قد خالف السائد التقليدي، ولكون الداعمين لهذا التوجه المخالف للمعتاد في طريقة تدريس القراءة قد جعلوا من اكتسابَ مهارة القراءة واكتساب اللغة عمليتين متشابهتين، ولكونه أعطى تفسيرات لملاحظات سلوكية غير مُنضبِطة تجريبياً لعملية القراءة. كل هذا جعل البحوث العلميّة تتوالى باستخدام منهجيّة عمليّة منضبِطة على مستوى الإجراء والأدوات المستخدمة وذلك لدراسة العمليّات الذهنيّة للقراءة من أجل بناء أنموذج لعمليّة القراءة يُحدَّد به عناصرُها والعواملُ المؤثِّرةُ فيها باستخدام منهجيّات ومهام متنوِّعة، مثل: تسمية الكلمة، واتخاذ القرار بشأن المعجم، والنوافذ المتحرِّكة والثابتة، ومهمات تتبُّع حركات العين، وما جاء بعدها من منهجيات لدراسة نشاط الدماغ (EEG, PET, fMRI) وتصنيفها، إلخ. ودُرِس أثناء ذلك تأثير النظم الكتابية على العمليّات الذهنيّة للقراءة، كما دُرِست التصنيفات الثلاثة للنظم الكتابية، النظام الكتابي الكِلْمِيّ، وتحديداً النظام الصرفي المقطعيmorphosyllabic أو النظام الصرفي الصوتي كما في الصينية (DeFrancis, 1989; Perfetti, 1999)؛ والنظام الكتابيّ المقطعيّ كما في اليابانيّة قانا على سبيل المثال؛ والنظام الكتابي الألفبائي كما الحال في الإنجليزية مثلا. وبتطوّر البحوث اللغويّة في وصف النظم الكتابية للغات واختلافها داخل النظام الواحد، ظهرت الحاجة إلى تمييز اللغات داخل النظام الكتابي الواحد، فظهر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مفهوم التهجئة "orthography"، ومن ثمّ صُنِّفت النُّظم الكتابية وفقا لطبيعة التهجئة فيها، وليس وفقا لأنظمتها الكتابية، فظهر بذلك تصنيفان للنظم التهجئة، السطحي shallow أو الشفَّاف transparent, كما هو الحال في النظام الكتابي للغة الفنلنديّة أو اللغة الإسبانية أو الكورية، والذي يُشير إلى الدرجة التي تكون فيها مطابقة الصوت بحرفه مباشرة لوجود صوتيم واحد يقابله رمز واحد، ويُمكن التنبؤ بنطق الكلمة نطقا صحيحاً من مقابلة الحرف بصوته، والعميق deep كما هو الحال في النظام الكتابي للغة الإنجليزيّة (والنظام الكتابي للغة العربية في حالة عدم تشكيله، وخاصة للكلمات المتجانسة كتابياً والمختلفة صوتياً)، «الذي يُشير إلى الدرجة التي تحيد فيها اللغة المكتوبة عن توافق الحرف بصوته واحداً بواحد، ويصعُب معها التنبؤ بنطق الكلمة من تهجِئتها (Perfetti, 1999). هذا بدوره أدّى إلى دراسة تأثير طبيعة نظام التهجئة للنظام الكتابي للغة، وليس النظام الكتابي ذاته، من حيث مدى تمثيله للجانب الصوتيّ للغة، وذلك على العمليّات الذهنيّة للقراءة، ومن ثمّ اختبار النظريّات التي وصفت العمليّات الذهنية للقراءة التي أُسِّسَت تحديداً على النظام الكتابي اللاتيني كما في اللغة الإنجليزية، وذلك باختبارها على أنظمة كتابية أخرى. فمثلا أخذت البحوث تدرس تأثير كميّة الجانب الصوتي الـمُمثَّل في الشكل الكتابي للغة على العمليّات الذهنيّة للقراءة على مستوى تعرُّف الكلمة والفهم. كذلك أخذت البحوث تفحص تأثير السياق من حيث حضوره وغيابه على تعرّف الكلمة ومدى ارتباط ذلك بتمثيل نظام التهجئة لأصوات اللغة، انظر على سبيل المثال وليس الحصر لأمثلة من هذه الدراسات كما في دراسات بالوش على الفارسية (Baluch, 1992)، ودراسة تشتيري على اليونانية (Chitiri, 1991)، ودراسات كوريات وشِمرون على العبرية (Koriat, 1984; Shimron, 1993)، ودراسات تشِن إكس، وباسكواريلا و كو تزنج على الصينية (Chen, X., & Pasquarella, 2017; Ko & Tzeng, 2000)، ودراسة ساكوما وزملائها على اليابانية (Sakuma et al.,

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

1998)، وعلى العربية، دراسات أبو ربيعة (Abu-Rabia, 1995-2019) والسريع (Seraye, 2004; 2016)، وصائغ حدَّاد وزملائها (مُلخَّصة في دراسة: Saiegh-Haddad, 2017) وطه وزملائه (Taha, 2017) وإبراهيم (Ibrahim, 2013)، وهيرمينا وزملائه (مُلخَّصة في دراسة: Hermena & Reichle, 2020).

وتنطلِق هذه الدراسات من مفهوم عام يصف طبيعة القراءة، وهو الوصف العلمي المنضبط القائم على التجريب الذي قدَّمه الباحثون في اللسانيات النفسية للقراءة، وليس الوصف القائم على ملاحظة السلوك القرائي الظاهر للعيان كما عند التربويين، وهذا يستدعي تحديد مصطلح «القراءة»، ووصف الفعل القرائي.

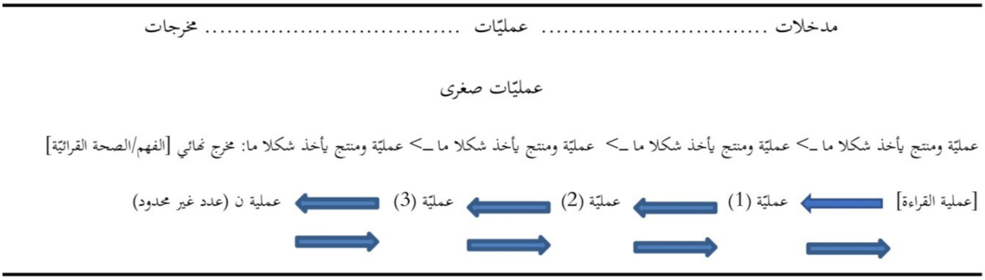
مفهوم القراءة

يصف باحثو اللسانيات النفسية القراءةَ بأنها «عملية مدعومة بأنظمة معرفيّة تشتغل على معلومات مطبوعة/ مكتوبة وتحيلها إلى شكل يُمكن من خلاله النفاذُ إلى الذاكرة ليتم استخدامه بعد ذلك من قِبَل عمليات تفكير أخرى»، إذ تبدأ بالتعرُّف على الكلمات المنفردة من شكلها المكتوب، وضمها لتشكيل وحدات قَضَوِيَّة (أي وحدات دلالية أو أفكار) ليتمكَّن القارئ بها من بناء أنموذج ذهني للنص معتمداً في ذلك على الاستنتاجات التي تُحقِّق للنص التماسك والاتساق، والتي قد تأخذ القارئ بعيدا عن المعلومات المعطاة له في النص. فوفقا لهذا المفهوم، فإن القراءة، التي يؤديها الفرد من غير وعي بكيفيَّة تشكُّلها ليست بعملية واحدة أو ذات تمثيل واحد، وإنما هي ذات مستويات عِدّة مخدومة ببعض الأنشطة المعرفية الأخرى التي تجعل منها نشاطا ممكناً (Underwood & Batt, 1996, 1-6). فالقراءة إذن ليست عملية واحدة، وإنما هي عِدّة عمليات صغرى تُشكِّل في مجملها العملية الكبرى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التي يُطلَق عليها «قراءة»، كما أن هذه العملية الكبرى تنطلق من المدخلات، أي هذا الجانب المطبوع أو المقروء، ومخدومة بأنشطة معرفية أخرى (انظر الشكل ٢):

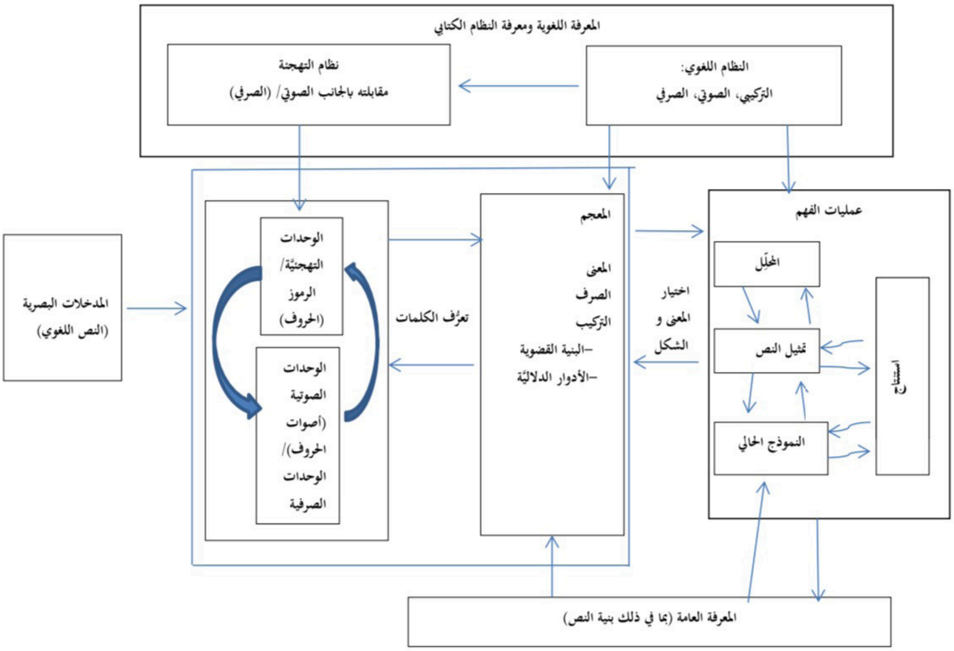
الشكل ٢: عمليّة القراءة



فعمليةُ القراءة إذن تتضمَّن عمليّات صغرى تبدأ بتمييز الحروف، فتعرُّف الكلمات، فتحليل الجمل وفهمها، ففهم النص (الجمل معاً)، بل إن تحت كل عملية من هذه عمليّاتٍ صغرى أخرى، على سبيل المثال، هناك عمليّة «النَّفاذ أو الوصول إلى المعجم الذهني»، وهناك عمليّةُ تعرُّفِ الكلمات المنتظمة وغير المنتظِمة، والتي تندرج تحت عمليّة «تعرُّف الكلمات»، وتحت عمليّة فهم الجملة والنص لدينا عملية الاستنتاجات التي يقوم بها العقل من أجل ربط الوحدات القضوية للجمل لفهم النص، ولدينا الاستراتيجيات التي يقوم بها الـمُحلِّل الإعرابي parser لتفكيك الجملة إلى عباراتها وإيجاد العلاقات بينها، والذي يتبيَّن دورُه عند تحليل الجمل التي تتّسم بالغموض والإرباك، كما هو على سبيل المثال مع جمل المتاهة «garden-path sentences»، ويُلخِّص ذلك النموذج التالي (الشكل ٣) الذي قدَّمه تشارلز بيرفيدي (Perfetti, 1999; Perfetti & Stafura, 2017):

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشكل ٣: الإطار الفكري لأنظمة القراءة (نموذج عمليات القراءة)



ويرى الباحثان (Undewood & Batt, 1996) أن مفهوم القراءة يمكن تقريبه بوصفها «حل مشكلات»، والذي يستدعي النظر إليها كمَهَمَّة تُعالَـج بها معلومات. وبالنظر إلى فِعْل القراءة الذي يقوم به القارئ بصفته معالجةً تتم على معلومات فنحن أمام مفهوم «العملية»، وبالتالي نحن أمام إجراء يتَّخِذ شكل العملية يُنفَّذ من قبل القارئ على هذه المعلومات، والتي هي الرموز المطبوعة في الفعل القرائي. فالقراءة إذن، كما حدَّدها الباحثان، مَهمَّةُ معالجةِ معلوماتٍ «p)) «information-processing task.[٣] ويبقى السؤال: ما طبيعة

3-https://www.mrswordsmith.com/blogs/free-resources/how-many-graphemes-are-there.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه المعلومات التي يعالجها القارئ المبتدئ؟ وتحديداً، مما تتكون هذه المعلومات في أصلها الأول؟ وهذا يستدعي مناقشة المكونات الأساسية التي تتشكَّل منها هذه المعلومات، أي ما يتشكَّل منه الـمُدْخَل في نظام الفعل القرائي. وبفحص هذا المدخل سيتبيَّن أنه عبارة عن إشارات لغوية أو رموز لأنظمة كتابية. وهذا يستدعي مناقشة وجه الاختلاف في اصطلاحات تتصِل بالرموز اللغوية المكتوبة، وهي: النظام الكتابي، والتهجِئة، والرسم الكتابي.

المصطلحات والمفاهيم

يُفرِّق الباحثون عند دراستهم لأثر النظام الكتابي على عمليات القراءة بين ثلاثة مصطلحات: النظام الكتابيwriting system ، والنظام التهجئي orthography ، والخط (أو الرسم) الكتابي script . فيُعرَّفون النظام الكتابي بأنه «مجموعة من الرموز الكتابية المقنَّنة لتمثيل الأصوات المحكيّة للغة ما، ومقاطعها، ووحداتها الصرفية وكلماتها، مثل: الألفبائية، والمقطعية، والصوريَّة [الكِلْمِيَّة] أو الأيقونية»(Harris & Hodges, 1995, p. 285) ، بينما يقصدون بالنظام التهجئي «الطريقة التي تُمثَّل بها اللغة المحكيّة باستخدام الحروف والحركات (Snow et al., 1998) وقواعد هذا الرسم التي تسمح لهذه الأحرف بأن تنضم لتشكيل الكلمات، مع قواعد الترقيم، والأعراف في استخدام كتابة بعض الأحرف (كما هو على سبيل المثال في كتابة الأحرف الكبيرة في اللغة الإنجليزية)، وأما الخط أو الرسم الكتابي فهو أشكال الرموز الـمُستخدَمة في نظام كتابي ما، على سبيل المثال، الخط العربي، والخط اللاتيني، والخط السيريليّ، إلخ. وكتمهيدٍ لإيضاح وجه الإشكال الذي يسعى هذا البحث أن يستوضحه ويلفِت الانتباه إليه سيتطلَّب ذلك إعطاء بعض التفصيل حول تصنيفات النظم الكتابية، والمحك الـمُستخدَم في تصنيفها، وانعكاس ذلك على نظام الكتابة في اللغة العربية، وتموضعها داخل هذا التصنيف.

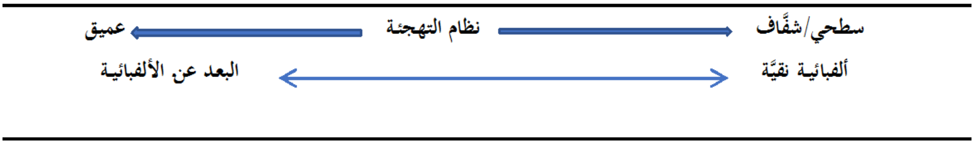
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. الأنظمة الكتابية: تصنيفها

يُميِّز الباحثون بين ثلاثة أنظمة كتابية: النظام الكتابي الألفبائيّ، والنظام الكتابي المقطعيّ، والنظام الكتابي الكِلْمِيّ، وذلك فقاً لحجم الوحدة اللغوية التي تُمثِّلها الوحدة الكتابية (صوتياً، أو مقطعاً، أو كلمة/ وحدة صرفية حرة أو مُقيَّدة). ففي النظام الكتابي الألفبائي تكون الوحدة الصغرى التي تقابل الصوت هي الحرف، بحيث يُعيَّن لكل صوتٍ في الحالات المثاليَّة حرفٌ منفرِد مُميِّز له عن غيره من الحروف، كما هو على سبيل المثال في اللغات التي كُتِبت بحروف لاتينية كالإسبانية والإيطالية والإنجليزية، وكما هو الحال في النظام الكتابي للغة العبرية، والأنظمة التي كُتِبت بأحرف عربية، كاللغة العربية أو بأحرف عربية معدَّلة كالفارسية.

وقد لاحظ الباحثون أن الأنظمة الكتابية الألفبائية يُمكن تصنيفها تصنيفاً آخر داخل هذا التصنيف العام، والذي يُمكن الأخذ به لتمييز بعضها عن بعض وفقا لنظام التهجئة فيها، وذلك بتصنيفها إلى نظم كتابية ألفبائية ذات تهجئة شفافة أو سطحيَّة (shallow/ transparent) وإلى أنظمة كتابية ألفبائية ذات تهجئة عميقة (deep). وهذا التصنيف يُمكن أن يكون ثنائي التفرُّع، كما يُمكن أن يكون مُتدرِّجاً داخل هذا التفريع الثنائي كما يُعبِّر عنه الشكل التالي (الشكل ٤):

الشكل ٤: سطحية وعمق النظام التهجئي



وتُصنَّف النظم الكتابية للغة الفنلنديَّة والإيطالية والإسبانية على أنها أنظمة كتابية ذات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنظمة تهجئة شفَّافة، وكذا الحال مع النظام الكتابي العربية عند كتابته مُشكَّلا، بسبب أن صوتيات اللغة فيها تُمَثَّل برموز كتابية على نحو مباشر ومنتظم لا يعتريه الغموض، بحيث تكون مطابقة الصوتيم فيها للحرف هي مطابقة تامَّة أو شبه تامَّة ينتج عنها نطق الكلمة نطقا صحيحاً. هذه الأنظمة ذات الطبيعة التهجئيَّة الشفّافة ما زالت تتراوح درجة شفافيتها بين القلة والكثرة. فنظام التهجئة في الفنلندية أكثر شفافيَّة من نظام تهجئة شفّاف آخر مثل الإيطالية (Burani et al., 2017). ويعني الوصفُ بأنها ذات أنظمة تهجئيَّة عميقة كما في الإنجليزية والعبرية، والعربية عند كتابتها غير مُشكَّلة، هو بسبب أن مُطابقة الصوت فيها للحرف هي مطابقة غير منتظمة، أي ليس من السهولة نطقُ الكلمة بمقابلة حروفها بأصواتها. هذه الأنظمة الكتابية ذات التهجئة العميقة مازالت تتراوح بين العميقة (كالإنجليزية) والأكثر عمقاً (كالصينية) إلى الأقل عمقاً (كالألمانية والفرنسية) نزولا إلى الفنلنديَّة التي تقع على الطرف الأخر من حيث الشفافية (DeFrancis, 1989).

وأما النظام الكتابي المقطعي، فإن أبرز من يُمثِّله في شكلِه النقي هو النظام الكتابي الياباني المعروف بقانا Kana (هيراقانا + كاتاقانا) الذي هو أحد الأشكال الكتابية في النظام الكتابي للغة اليابانية (إضافةً إلى الرسم الصيني الخانجي Kanji والرسم الكتابي الروماجي Romaji) التي يكون المقطع فيها أصغر رمز يقابل الصوت. وتتشكَّل كلمات اللغة اليابانية من انتظام مقاطع أساسيَّة يُقدّر عددها ٤٦ مقطعا أساسيّاً، خمسة منها تُمَثِّل الصوائت (a, i, u, e, o) وأربعين تُمَثِّل مقاطع متركِّبة من صامت (أو صوامت) متبوعا بصائت، على سبيل المثال، ka, te, yu. والنظام الكتابي الياباني مُتشكِّل من نوعين من الرموز: مقطعية، ويُمثِّلها الهيراقانا والكاتاقانا، والمقطعي الصرفي ويُمثِّلها الخانجي الـمُتبنَّى من الصينية (إضافة إلى الروماجي الألفبائي الـمُتبنَّى من الألفبائية اللاتينية)، وكلها ضرورية في النظام الكتابي الياباني، ولكل منها خصائصه واستخداماته وأهدافه. وتُكتَب الرموز بطريقتين، إما عموديةً من الأعلى إلى الأسفل ومن اليمين إلى اليسار كما في الصينية، أو أفقيةً، من اليسار إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اليمين ومن الأعلى إلى الأسفل كما في الإنجليزية (Koda, 2017).

وأما النظام الكتابي المقطعي الصرفي الصوتي والذي يُطلَق عليه تجاوزاً «الكِلْمِيّ، كما يُمثّله الآن النظام الكتابي الصيني فهو نظام يمتلك رموزا مختلفة لوحدات مختلفة على المستوى التركيبي الصرفي. والوحدات التي تتمثَّل في هذا النظام هي المقاطع والصرفيمات. وبالرغم من أن البنية الكتابية في الصينية تُمثَّل بوحدات صرفية ذات معنى، ولا تعطي تمثيلا لوحدات أصغر منها، إلا أن ٩٠ ٪ من الرموز في النظام الكتابي الصيني تتضمَّن تشفيراً صوتياً، ولكنه على نحوٍ غير منتظم، و ١٠ ٪ منها تُعتبَر محدداتٍ دلالية غايتُها التفريقُ بين كثير من الكلمات الـمُشترِكة لفظيّاً المتواجدة في اللغة (homophones)، والتي تُعرَف بالـمُشتركات اللفظية الخطيَّة (DeFrancis, 1989; Frost, 2005, p. 275). ولكون النظام الكتابي الصيني ينقصُه مطابقة الصوت للرمز، ولكون تمثيله لأصوات اللغة يكون بعلامات صوتية تعطي أكثرها معلومات عن نطق الرمز ولكنها غير مكتملة، فسيضطر الأطفال إلى حفظ آلاف الرموز المعقّدة حفظاً بصرياً (Chen & Pasquarella, 2017).

وهكذا يتبيَّن أن هذه المعلومات التي تُشفِّرها اللغةُ المكتوبة تبتدئ من الرموز التي يُمكن أن تكون حروفاً أو مقاطع أو وحدات صرفيَّة. فإذن لكلٍ نظام كتابي عدد من الرموز، حروف أو مقاطع أو وحدات صرفيّة، تَقِلّ أو تكثر، ومنها تتشكَّل النصوص المكتوبة.

ويتقدَّم النظامُ الكتابي المرتكز على اللغة البشرية الطبيعية في تطوُّره بتخصيص رموز لوحدات لغوية، ومن ثم تقديم هذه الرموز داخل تنظيم متعارف عليه. وفي العموم، لا يُمكن لأي نظام كتابي بشري مكتمل أن يكون خالياً من تمثيل المكوِّن الصوتي للغة في رسمه، ولكن هذا التمثيل يكون على درجات وبنسب متفاوتة. وتتغلَّب الأنظمةُ الكتابية الضعيفةُ التمثيلِ للمكوِّن الصوتي من اللغة بطرق وآليات عِديدة (DeFrancis, 1989)، والتي تنعكس في الإصلاحات التي يمر بها الرسم الكتابي في تاريخ تطوّره. ويبقى السؤال

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ماذا عن النظام الكتابي العربي، وكيف هو بالقياس إلى هذه الأنظمة من حيث طبيعته وتمثيله لأصوات اللغة وعدد رموزه؟

٢. النظام الكتابي العربي

بالنظر إلى العربية نجد أن نظام التهجئة فيه مزدوج، فقد يكون شفافا عند تشكيله تشكيلا مناسبا، أي حين تُزوَّد الحروفُ بالرموز الكتابية المناسبة (الصوائت أو الحركات القصيرة، وغيرها من الحركات كالشدّة والسكون، والمد)، كما قد يكون عميقا عند غياب التشكيل، انظر على سبيل المثال إلى تعدُّد أوجه قراءة الفعل الماضي البسيط «كتب» الذي قد يُقرأ: / كَتَبَ/ أو / كُتُبٌ/ أو / كُتِبَ/ أو / كُتِّبَ/ أو / كَتْبٌ/ أو / كَتَّبَ/، ما لم يُسعِف السياق اللغوي (من الجملة أو النص) في تحديد وجه القراءة الصحيح، إلا أن هذا لا ينطبق، في الغالب، على دلالة الكلمة، وذلك لأن كل القراءات الست للكلمة تشترك في كونها متركِّبة من الجذر الثلاثي «ك، ت، ب»، والذي فحواه «الكَتْب، والذي يعني «جَمْعَ الحروف»، بل إن هناك كلمات من أفعال وأسماء لا تحتمل إلا قراءة واحدة حتى مع غياب التشكيل، انظر على سبيل المثال إلى كلمات، مثل: «استقال (وما جاء على وزن استفال)، واستخارة (وما جاء على وزن افتعالة/ استفالة)، وأسماء الأعلام، مثل: فاطمة، عائشة، إلخ. (Seraye, 2004).

فالنظامُ الكتابي يمثِّلُ اللغةَ مستخدماً إحدى المستويات المحدَّدة. ولذا يُمكن القول بأن اتباع طريقة التدريس المرتكِزة على تعليم هذه الرموز سيُكسب الاقتصادية في تعليم القراءة لهذا النظام الكتابي، ومن ذلك النظام الكتابي الألفبائي الذي سنجد أن كل ما يحتاجه الطفلُ ليفك شفرة الكلمات فيه ويبني التمثيلات الذهنية للمفردات الجديدة هو فقط مجموعة من الرموز ومقابلاتها. وسنجد في حالة العربية أن الطفل يحتاج في البدء أن يتعلَّم مقابلة ٢٨ رمزا (حرفا) بأصواتها حتى يمتلك مهارة القراءة على نحو منتج وإبداعي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

طرق تدريس القراءة

تتعدّد الطرق التي تتبنَّاها برامج تعليم القراءة ومعلموها في السياق الغربي ولكنها لا تخرج في الغالب عن الطرق التالية: الطريقة الصوتية، والطريقة المباشرة في تدريس الشفرة Direct Code instruction، والطريقة الصوتيّة الضِمْنِيَّة Embedded Phonics instruction، وطريقة انظر وقل (أو طريقة الكلمة) look and say، وطريقة مقاربة الخبرة اللغوية language experience approach، وأخيرا طريقة السياق الداعم (أو طريقة اللغة الكلية) context support. ورغم التنوُّع الملحوظ في هذه الطرق إلا أن الباحثين يصنِّفونها وفق تصنيفين رئيسين: (١) الطرقُ ذات المقاربة الصوتية، أي تلك التي يكون التشفير فيها للصوت ويكون التركيز عليه، ومثالها الطريقة الصوتية؛ و(٢) الطرق ذات المقاربة الدلاليّة، والتي يكون التركيز فيها على المعنى، ومثالها طريقة اللغة الكليّة في صورتها الأصليَّة عند جودمان وسميث. كما يُمكن تصنيف هذه الطرق وفقا لاتجاه المعالجة للنص، وذلك إلى (١) طرق تصاعديّة (من الجزء إلى الكل) bottom-up، والتي يُنطلق فيها من الحرف بمقابلته بصوته أثناء تعليم القراءة، ومثالها الطريقة الصوتية في نسختها الخالصة، و (٢) طرق تنازلية (من الكل إلى الجزء) top-down، وهي التي يُنطلَق فيها من خلفية القارئ اللغوية والمعرفية ومن السياق عامة أثناء تعليم القراءة، ومثالها طريقة اللغة الكليَّة، و(٣) الطرق التفاعلية، والتي هي مزيج من الاثنين، والـمُتحقِّقة في الطرق ذات المفهوم المتوازن.

ويندرج تحت التصنيف الأول، التدريس بالمقاربة الصوتية، طريقتان أساسيَّتان، وهما الطريقة الصوتية التحليلية، والمسمّاه أحيانا بالطريقة الصوتية الضمنيّة، والتي تُعلَّم فيها صوامت اللغة داخل سياق الكلمة، وليس على نحو منعزل، كأن يُعلَّم صوت / كَ/ بالإحالة إلى الصوت الأول المسموع في كلمةٍ مثلَ «كَتَبَ». وأما الأخرى فهي الطريقة التوليفيَّة، والمسمّاه أحيانا بالطريقة الصوتية الصريحة، والتي فيها يتعلَّم الطفلُ أصوات الحروف بمعزلٍ عن الكلمة، أي بشكل منفرد، لتُضمَّ بعدها هذه الأصوات لتشكيل المقطع فالكلمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي طريقة التدريس المعروفة بطريقة اللغة الكلية- وقد أُعْطِيَت مصطلح الطريقة هنا تجاوزاً بسبب عدم وضوح خطواتها، إذ هي كما وصفها جودمان، «فلسفة» وليست سلسلة من خطوات مُحدَّدة سلفاً -(Goodeman, 1986; Hempenstall, 2005)، فإن المبدأ الذي يحكم عمليّة تدريس القراءة بها يتمثَّل في النظرة الطبيعية لعملية تعليم المهارات اللغوية القرائية والكتابية، وبالتالي فكل ما على برنامج القراءة فعلُه تعليمُها من خلال الممارسة الفعلية كما هو مع اكتساب اللغة الشفوية، والتي تتحقَّق بشروط ثمانية عُرِفت بشروط التعلُّم لكامبورن، وهي: الاندماج، والغمس، والتمثيل، والاحتفاظ بتوقعات واقعية، والاحساس بالمسؤولية، وتقدير الإنجاز في عدم نضجه وأخطائه بأنه تقريبي وخطوة طبيعية للوصول إلى امتلاك مهارة القراءة والكتابة المعيارية، والاستخدام والتوظيف الفعلي ذي المعنى لمهارات القراءة والكتابة، وأخيرا التغذية الراجعة بالاستماع والتشجيع والتوجيه (Cambourne, 1988; 1995).

ما مضى هو وصف لأنواع الطرق المستخدمة في تدريس القراءة في السياق الغربي، أي في الأنظمة الكتابية الألفبائية، ويُلحَظ أنها طرق تنطلق من إطارين فكريين، أحدهما قائم على الأصوات والآخر قائم على المعنى، والسؤال المُلح المترتب على ذلك، هو ماذا عن المسار التاريخي لتعليم القراءة في العربية في السياق المحلي؟ وماذا عن الطرق المستخدمة في تعليمها وأطُرها الفكرية؟ وإلى أي مدى هو انعكاس للسياق الغربي؟

تعليم القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

نظرا لغياب وجود التوثيق العلمي، في حدود المسح الذي استطاع الباحث القيام به، لتأريخ تعليم القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية تحديدا، عدا استعراض مُقتضب لأحد التربويين (العمر، ٢٠٠٢)، فقد كان الخيار لتحديد المسار التأريخي لتعليمها والتعريف بالمداخل والطرق المستخدمة هو بمسح وتحليل كتب القراءة التي أُستخدِمت في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليمها داخل الصفوف المدرسيّة وتسليط الضوء على الطريقة الـمُتبنّاة أو الإجراءات المتَّبعة لذلك، لكون الكتب المدرسية عاملا مُوجِّها لعملية تعليم القراءة في الفصول المدرسية وتقاد به. ونظرا لتعذُّر إمكانية الوصول لكل الطبعات لكتب تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية، وعدم وجود أرشيف بنسخ هذه الكتب أو تاريخها، فقد كانت الوسيلة الوحيدة هي الحصول على المتوافر منها، كما جاءت في التحليل، والتي تُغطِّي ما يقارب من ستة عقود (ستين سنة) من تاريخ تعليمها، علما بأن مسيرة تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية، وفقا لبعض الباحثين (العمر، ٢٠٠٢)، تسبق هذه الفترة بكثير، إذ بدأت بكتب عنونت «سُلّم القراءة العربية»، والمؤرّخة (١٩٣٥م).

نتائج تحليل كتب القراءة الـمُقرَّرة على الصف الأول الابتدائي

أُجرِيَ تحليلٌ مسحيٌ على عدد من كتب الصف الأول الابتدائي للفترة الـمُمتدَّة من ١٩٦٠ إلى ٢٠٢١م، مبتدئاً بكتاب «الهجاء الـمُصوَّر» لعمر عبدالجبار والمؤرَّخ (١٩٦٠) والذي اتضح فيه تبنِّيه الطريقةَ الأبجدية والصوتية بدءاً بتسمية الحروف منفردة ثم بعد ذلك أصواتها مصاحبة الحركات في بدء ووسط ونهاية الكلمة ولكن في سياق من كلمات مُصوَّرة، وترك التعرُّض للنصوص والسرد للسنة الثانية. وولي ذلك كتاب «الهجاء» المؤرَّخ (١٩٨٠م) مُستهلاً بقصص مصوَّرة دون تعليق نصي، ثم البدء بتقديم أصوات الحروف دون مراعاة التسلسل الأبجدي. ويُلحَظ في جزئه الثاني بدؤه بقصة قصيرة جدا مكونة من جمل بسيطة من كلمتين إلى ثلاث كلمات مع الاستمرار في مقابلة الأصوات في حالتها الانفرادية. ويتَّضِح من دروس الكتاب أن الطريقة الصوتية هي الطريقة الـمُتَّبعة فيه مع الاهتمام ببعض الظواهر اللغوية (نطق اللام الشمسية واللام القمريّة)، كما يُلحَظ أن مفهوم الرمز فيه مفهوم عام يشمل الحروف والمقاطع والكلمات والجمل، بل كان هناك توجيه للمعلّم بمساعدة الـمُتعلِّم على مقابلة الكلمات المتشابهة في الوزن، مثل: «خالد» و «ناهد» ليُركِّز انتباهه على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأجزاء المختلفة بين الكلمتين قيد المقارنة. وفي الكتب المؤرَّخة (١٩٨٣م) والمعنونة «الهجاء الابتدائي» تم استهلال الدروس بمجموعة من الصور دون تعليق نصي عليها (لنطق أسماء الصور)، ثم بدأ الكتاب في تقديم الكلمات كاملةً مُعلِّماً بعض الأصوات فيها باللون الأحمر دون وجود تسلسل واضح أبجدياً أو ألفبائياً في عرضها، حيث بدأ بكلمة «راس» و «دار»، وانتهى بنصوص قصيرة سرديةً وأناشيد. والنقطةُ الملحوظة تماما في الكتاب هو أن المؤلف سعى إلى تعليم القراءة من خلال الكلمة، أي تعليم الكلمة مع تمييز بعض الأحرف فيها باللون الأحمر. فإذن لم يكن هناك انتقال واضح من الصوت للمقطع للكلمة ثم إلى الجملة ثم إلى النص. وفي كتب القراءة المؤرَّخة (١٩٨٧م) والمعنونة «هيا نقرأ»، تم تمهيد الدروس فيها بمجموعة من الصور لأشياء شائعة في حياة أطفال المرحلة، تبدأ بأصوات سهلة النطق وبتدرُّج في الصعوبة، ثم عرض الصور التي تُعبِّر عن مفردة، ومن ثَمَّ عن مفردتين بينهما علاقة دلالية، ثم صور تُعبِّر عن أحداث بحيث تقترن أسماء بأفعال، ثم صورٌ «لا تزيد عن أربع» لتعبِّر عن «حكاية بسيطة جدا من حكايات الطفولة». فإذن كان هناك تنمية للغة الطالب الشفوية، وهذا يُشير إلى أنه كان هناك إجراء أو استراتيجية مُتَّبعة من قبل المؤلفين في الانتقال بالمتعّلم من المفردة إلى المفردتين إلى الجملة التامة «في مرحلة شفهية سماعية» (ص. ٩). وفي كتاب دليل المعلِّم لوحظ أن المؤلفين نصّا على ضرورة تقديم الحروف والأَصوات في فترة مبكرة من الكتاب المقرر فقدمت الأَصوات شفهياً في «إطار فلسفة مخرج الصوت»، وليس للصوت مقروناً بالحركة. ولوحظ بعد ذلك تقديم أصوات الحروف العربية مقرونةً بحركاتها، الفتحة والكسرة والضمة، مُصاحِبةً لصور الكلمات التي وردت فيها الأصوات. وفي وقت مناسب في دروس متأخرة، قُدِّمت «الظواهر اللغوية» الأخرى كالتسكين، وتحديدا، اللام القمرية والشدة والمد. وقد أوصى المؤلفان المعلِّم بأن «يبدأ فيها بتعليم التلاميذ إدراك الجمل «وتعرُّفها» ونطقها وفهم معانيها، وبعد أن يَتَقَدَّم تعلمُ التلاميذ يبدأ في تدريبهم على إدراك المفردات وتعرُّفها وفهمها والتمييز بينها، وبعد أن يتم تعرفهم على مجموعة كبيرة من الكلمات، يبدأ تعليمهم الحروف حيث يقومون بتحليل الكلمات إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حروفها وأصواتها والتمييز بينها. وباستمرار النمو في تعلم القراءة على المعلم أن يبدأ في تدريب التلاميذ على الربط بين أصوات الحروف وأشكالها، ثم يعود فيدربهم مرة ثانية على تكوين كلمات من حروف درسوها، وأخيرا ينتهي بتدريبهم على تكوين جمل بسيطة وقصيرة وسهلة من كلمات سبق لهم دراستها والتعرف عليها وفهمها، وهكذا يجمع ما بين الطريقتين التحليلية والتركيبية فيما يسمى بالطريقة التوليفية» (ص. ١٩). وفي الكتب المؤرَّخة (١٩٩٢م، ١٩٩٣م، ١٩٩٦م) والمعنونة «القراءة والأناشيد»، تم تصميم كتاب «القراءة المصورة» كتمهيد لتنمية الاستعداد لعملية التعلم بسبب غياب برامج المرحلة التمهيدية (رياض الأطفال)، وأما عملية تعليم القراءة فقد تبنّى المؤلفون ما أسموه «الطريقة الكليّة» انطلاقاً من الجملة وانتهاءً بتجريد الحرف من الكلمة، واصفينها بأنها «طريقة كلية تحليلية تركيبية». فالطريقةُ الـمُتَّبعة إذن هي الصوتية التحليليّة تحديداً بتجريد أصوات الحروف من الكلمات الواردة فيها وذلك بعد أن يكون الطفل قد تعرض للغة شفوية قائمة على كلمات مصورة وجمل. وفي الكتب المؤرَّخة (١٩٩٦م) لُوحِظ أن حروف الهجاء صُنِّفت إلى مجموعات وفقا لرسم الحرف وتعدد صوره ومواقعه في الكلمة. وكلها قائمة على تجريد الحروف من كلمات وذلك بعد تعرُّض الطفل لبيئة لغوية شفوية قائمة على التعريف بالصور والأحداث التي يمكن أن تُعبِّر عنها صور الكتاب. وقد رُوعي في هذه الكتب توظيف كلٍ من اللغة الشفوية، والطريقة الصوتية، بالإضافة إلى الاهتمام ببعض الظواهر اللغوية كالتنوين واللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة. وجاءت الكتب المؤلفة سنة (١٩٩٨م)، والـمُستمِر استخدامها إلى سنة (٢٠٠٦م)، بعنوان «القراءة والكتابة والأناشيد»، مُبتدئةً في كتابها الأول بجزء خاص بالتهيئة والاستعداد. وقد لُوحِظ فيها أن المؤلفين يتبعون ما كان متعارفا عليه في تعليم القراءة وهو الطريقة الصوتية، بل شدَّدا عليها تنصيصاً «... لذا قامت الوزارة بتكليفنا تأليف كتاب للقراءة والأناشيد، وآخر للنشاط اللغوي تعتمد فيه الطريقة الصوتية من خلال كلمات، ...» (ص. ٥). وقُدِّمت حروف الهجاء فيه على شكل مجموعات مُعتمَداً في تقسيمها على «رسم الحرف وتعدّد صوره ومواقعه في الكلمة»، مع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعريض الأطفال للحرف الواحد بحركاته الثلاثة، من خلال كلمات اختيرت من معجم الطفل المحكي وبيئته، مع تحذيرٍ مُتكرِّر بألا يُطلب من التلميذ أن يكتب حروفا لم يدرسها أو كلمات لم يدرس جميع حروفها، مع تأخيرِ تدريسِ بعض الظواهر اللغوية كالتنوين وأل الشمسية والقمرية، ... وبعض الأساليب اللغوية كالإشارة والضمائر والاستفهام إلى الفصل الثاني. فالكتاب جاء إذن لمعالجة مشاكل لوحظت في كتب سابقة.

وأما في كتب الصف الأول الأحدث طبعة (٢٠٢١م)، والمعنونة «لُغَتي»، فقد لُوحِظ أن منهج القراءة يبتدئ بكتابٍ للتهيئة والاستعداد، ويلي ذلك الكتاب الثاني الذي أوصى فيه المؤلفون المعلم بأن يتجنَّب تسمية الحروف، ويكتفي بأصواتها، مع استهداف كفايات مُحَدَدة كالاستماع، والتحدُّث والقراءة، والكتابة، والأساليب والتراكيب اللغوية، والقيم والاتجاهات. وكان التركيز في الدرس الأول على حروف محدَّدة (م، ب، ل، د، ن، ر)، يليه قراءة الكلمات التي تشتمل على الحروف المستهدفة قراءة بصرية، فقراءة جمل من كلمات مُمَثِّلة للحروف المستهدفة قراءة بصرية، فتحليل الكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، فتكوين كلمات ذوات معانٍ من الحروف المدروسة، فقراءة كلمات جديدة مكونة من الحروف المستهدفة قراءة هجائية. وعلى المنوال نفسه تكون كفاية الكتابة (ص. ٨). ويسبِق تدريس أصوات الحروف المستهدفة أنشطةٌ إثرائيةٌ سماعية، وقد يتضمن الدرس (أو الوحدة) نصوصا قصيرة فيها كلمات لم يدرس الطالب بعدُ أصوات حروفها، ولكن يُرفَق مع النص صور تُزوِّد الطالب بسياق يساعده على تخمين ما سيقرأ. بل يُطلب من الطالب أن يقرأ النص (الذي قرأه عليه المعلم عدة مرات)، ويلي ذلك أنشطة مختلفة لتجريد الحرف من الكلمة، أو لكتابته، أو لتمييز القصير منه من الطويل. وتُدرَّس أصوات الحروف على شكل مجموعات. وبذا يُمكن أن نصِف أن الأسلوب الـمُتَّبع في تدريس الحروف وأصواتها مُتشكِّل من تدريس الكلمات بصورة بصرية، والانتقال من الكلمة إلى الحرف وصوته على نحو تحليلي (الطريقة الصوتية التحليلية).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهكذا نجد أن التركيز كان في البدء على الجانب الصوتي بتبنِّي الطريقة الصوتية في تعليم القراءة، وفي المرحلة الثانية لوحظ تحوّلا يعكس التقدُّم الذي طرأ على الطريقة الصوتية، وذلك بتجنُّب تعليم أصوات الحروف بشكل منعزل عن سياق الكلمة فقدِّمت أصوات الحروف ضمن كلمات (الصوتية الضِمنيَّة)، ومن ثَمَّ وُظِّف السياقُ اللغوي الـمُتمثِّل في الجملة في تعليم أصوات اللغة. ثم تلا ذلك مدخلٌ يتبنى الموازنةَ في تقديم أنشطة «اللغة الكليَّة» وتعليم حروف النظام الكتابي وأصواتِ هذه الحروف مُتجنِّباً أو تحديداً دون تشجيع للتمارين الكتابيّة الـمُكثَّفة التي عيبت على الطريقة الصوتية على كتابة الحروف منفصلة ثم مُتَّصِلة بشكل رتيب مُمِل كما تم وصفه. وهكذا نجد أن أصوات الحروف عُلِّمت في مرحلة بشكل منعزل ومنفرد، ومن بعد ذلك في سياق الكلمة، ثم في سياق الجملة، ثم الرجوع إلى تدريس الحروف على شكل مجموعات، بدءاً، إلى حدٍ ما، بالحروف الأولى التي يكتسبها الطفل في بدء اكتسابه اللغة. كما لوحظ أن هناك تطويراً للطريقة الصوتية من خلال التمهيد للدرس بقصة يُنطلق فيها إلى تعليم أصوات الحروف، ثم إلى تعليم الأصوات في سياق الكلمة، ثم الرجوع إلى الجمع بينهما.

وإجمالا، يُظهِر هذا المسح أن الطريقة المتَّبعة في تعليم القراءة في الكتب المدرسيّة المخصَّصة لتعليم القراءة، بتنوِّعها، لم تتجاوز المقاربة الصوتية في تعليم القراءة متراوحةً بين الطريقة التوليفيَّة (أو التركيبيّة) بدءاً بالحرف فالمقطع فالكلمة، والطريقة التحليليَّة بدءاً بالكلمة وانتهاءً بالحرف أو صوت الحرف تحديداً. ومن الـمُستغرَب أن تأثيرات «موضة اللغة الكلية» في تعليم القراءة والتي نالت صيتاً في الثمانينيات لم يكن لها تأثير مباشِرٍ على مناهج تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية تحديداً، مع أن الانتقال من الطريقة التوليفيّة إلى الطريقة التحليلية هو انعكاسٌ لنتائج بحوث وتوصيات مربين غربيين بصفتها نتاج بحوث قائمة على أفضل الطرق في تدريس القراءة، كما ظهر انعكاس ذلك في دروس التمهيد والاستعداد التي كانت تُلحَق في بدء كتب تعليم القراءة، ومُتأخِّراً جُعِلت في كتاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

منفصل يسبق دروس تعليم أصوات الحروف وكتابتها، والتي فيها يُغمس الطفل في بيئة لغوية سماعية تحديدا، تليها بعض الأنشطة الإثرائيّة. كما لوحظ ذلك في البدء بالكلمات وإرفاق الصور المصاحِبة لها حتى يتعلَّم الطفل قراءتها ككل كامل من خبرته السماعية، وليربط بين شكل الكلمة والصورة، وكأن هذا انعكاساً لفترة الخمسينات تقريباً التي نادى فيها بعض التربويين (وليام جراي) بتدريس الأطفال قراءة الكلمات كاملة بطريقة «انظر وقل»، وتجنيبهم أثناء ذلك محاولةَ عزل الأصوات داخل الكلمة، أي الاهتمام بالمعنى أولا وتحليل الكلمة لاحقا، مُعترِضاً على تدريس الأطفال أحرف الألفبائية والأصوات التي تُمثِّلها الحروف ودمج المجموعة من الحروف لنطق الكلمات، وكارهاً التدريبات القديمة الميكانيكية المملَّة التي وُسِمَتْ ومازالت تُوسَم بها الطريقةُ الصوتية في تدريس القراءة، والتي ينتج عنها بالضرورة أن تكون القراءة كلمةً كلمةً، مُعطيا الثقة والدعم لطريقة التدريس التي تعتمد المعنى أولا وتحليل الكلمة لاحقا، وهو ما انتشر وأصبح السمة المُميِّزة للكتب المدرسية المستخدمة في تدريس القراءة، مُنظِّرا هو وزملاؤه بأن مهارة القراءة ستتطوَّر بشكل أسرع وأسهل إذا ما تعلم الأطفال النظر إلى الكلمات بشكلها الكامل والتعرُّف عليها بسرعة كحال الكبار من القراء من خلال الرؤية بدلا من استخدام المعرفة بعلاقة الحرف بالصوت لقراءتها (Cambourne, 1988; Kim, 2008). ولكن يبقى السؤال إذا ما كانت طريقة اللغة الكليّة فعلا غائبة عن ممارسات المعلمين في الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية؟ الحقيقة هي بالنفي، فممارسة طريقة اللغة الكلية يُمكن أن يتم بخلاف ما يوصي به مؤلفو كتب القراءة، بتوجيه سياسي (ولاية كاليفورنيا) أو باجتهاد شخصي من قِبَل المعلم داخل حجرات الدرس، وخاصَّة مع المدارس الخاصة ذات الطبيعة غير المركزية إدارياً كما كان الحال مع حالة طفل المدرسية الأهلية (انظر الهامش i)، أو بتأثر غير مباشرة للمعلم من قراءاته وتصوراته كما كشفته دراسة السرطاوي وزملاؤه (٢٠٠٩م)، أو بتبنِّي ما هو جديد بافتراض صلاحيته دون البحث في خصوصية هذا الـمُقترَح في سياقه الأصلي كما جاءت في توصية بعض الباحثين (أبو غيث، ٢٠٢٠م).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومما يُثير الانتباه من نتائج التحليل المسحي لكتب القراءة أنها لم تستفِد على نحوٍ تزامني من تأريخ تطور حقل تعليم القراءة في سياقه الغربي الذي يُعدُّ النموذج المثالي في وقتها، بمسوِّغ أن كلا النظامين الكتابيين ألفبائي، حيث لُوحِظ أن التحولات التي أخذت زمناً طويلاً في السياق الغربي (أكثر من مائة سنة) مُورِسَتْ في فترة زمنية قصيرة (عقد أو عقدين)، وأن التدارك الذي نبَّه إليه المربون والمختصون في تعليم القراءة في السياق الغربي، على سبيل المثال من ضرورة وضع سياق للحرف الذي يتم تعليمه، وألا تُؤخر تنمية بعض المهارات الأخرى المتصلة باللغة، كاللغة الشفوية، وتنمية المفردات سماعياً، وتنمية الاستعداد للقراءة بأنشطة سابقة، وبتعريض التلميذ لنصوص من قصص وقصائد شعرية أو أناشيد بشكل سماعي، ومراعاة حاجات الطفل ونموه، هذا التنبُّه لم يُلتفت إليه في السياق التعليمي المحلي إلا متأخراً. بل ومازالت هذه الكتب تبتعد قليلا عن مواكبة نتائج حقل تعليم القراءة وتوصياته، كما يتَّضِح مثلا في تجاهل تنمية مهارات الفهم في منظورها الحديث (الشكرة، ٢٠٢٠م؛ الرشيد، ٢٠٢١م) باعتبارها مهارات تتأتَّى على نحو طبيعي أو بتأجيلها حتى يكتسب التلاميذ مهارة القراءة، دون الانتباه إلى إمكانية تعليم مهارات الفهم بنصوص سماعية إلى أن يسيطر المتعلِّم على مهارة القراءة. ويبقى السؤال: ماذا تنادي به نتائج البحوث في اللسانيات النفسية عن القراءة وتعليمها؟ وماذا يُمكن أن تُملي به هذه النتائج حول تحديد الطريقة الـمُوصى بها في تعليم القراءة؟

نتائج بحوث اكتساب القراءة

بالنظر إلى طبيعة عملية اكتساب مهارة القراءة التي يمر بها الطفل، قدّم الباحثون عِدّة نظريات أو فرضيات أمكن تصنيفها إلى فرضيات مرحليّة وأخرى غير مرحليّة. فالأولى تتخذ مساراً مرحلياً تدرُّجياً متطوِّراً في تفسيرها حيث يتخذ الطفل عبر عملية الاكتساب استراتيجياتٍ مختلفةٍ يُطبِّقها في قراءتِه الكلمات تختلف باختلاف النظرية الشارحة لعملية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اكتساب مهارة القراءة، وبأن طبيعة النمو بين المراحل واختلافها قد يكون نوعياً كما قد يكون كمياً (Chall, 1983; Ehri, 1995; Frith, 1985; Gough & Juel, 1991). وأما الفرضيات الأخرى (Perfetti, 1991, 1992) فهي فرضيات غير مرحلية تنظر إلى عملية الاكتساب على أنها ذات طبيعة تراكمية، ولا تتخذ مساراً مرحلياً، مركِّزةً على جودة التمثيل الذهني للكلمات لدى الطفل من خلال الإجابة على السؤالين التاليين: «ما هو شكل تمثيل الكلمات لدى القارئ الـمُتعلِّم، وكيف يتغيَّر هذا النظام التمثيلي لها مع التعلُّم»، وذلك من خلال مبدئين، (١) التحديديّة specificity و (٢) الإطنابية أو التكراريّة redundancy. فتعلُّمُ القراءة وفقا لهذه النظرية يرتكز على مبدئين، الأول كمي، وذلك من خلال اكتساب عدد متزايد من الكلمات التي تطاوع نظام التهجئة في النظام الكتابي، على سبيل المثال النظام الكتابي الإنجليزي، ووجود تغيُّرٍ في التمثيلات الذهنية للكلمات كلٍ على حدة من أوجه أو أبعاد كيفيّة (وهو المقصود بالتحديديّة)، والذي يعني تزايدا في عدد الأحرف من حيث صحة موضعها في التمثيل الذهني للكلمات، والإطنابيَّة أو التكراريّة، والذي يعني التطور المتزايد في نشوء تمثيلات صوتية مكررة للكلمات. ويرتكز مفهوم التكرارية على افتراض أن أسماء الكلمة (أي نطقها) جزء من التمثيل المبكِّر للطفل، وعلى أن الصوتيمات تَنضاف إلى الأحرف على نحوٍ منفرِد مع التعلُّم، وأن الوعي الصوتي مهمٌّ في تكوين هذه الروابط بين أجزاء المعجم الصغرى، أي ما هو أصغر من الكلمة، ومن ثمّ تزايد المعرفة في فك شفرة الكلمات من خلال السياق أو حساسيّة السياق. وهكذا يصبح التمثيل الصوتي للكلمات متكرراً وعلى مستوى المعجم. فتزايد التحديديّة والتكراريّة يسمح بتمثيلٍ للكلمات بجودة عالية، مما يجعل عمليّة تنشيطها من خلال المدخلات التهجئيّة أمرا يعتمد عليه. وما أن تصبح الكلمات أكثر محدوديّة وأكثر تكرارا، فإنّها تتحوّل من معجم وظيفيّ يسمح بالقراءة، إلى معجم ذي طبيعة مستقلّة مما يجعل منها قراءة لا تتطلَّب موارد انتباه عالية كتلك التي تستهلكها عمليات الفهم (Perfetti and Marron, 1998, 11-12).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فالنظريات المرحليّة كلها تشترك في أنها تفترض في الطفل حتى يستطيع أن ينتقل في اكتسابه مهارة القراءة إلى مرحلة فعلية أكثر تطوُّرا من مرحلة سابقة، أي أن ينتقل من مرحلة «ما قبل القراءة» كما عند تشول (Chall, 1983)، أو المرحلة اللوقوغرافية أو الأيقونية كما عند فِيرث (Firth, 1985)، أو ما أسمتها إيهري بمرحلة ما قبل الألفبائية، أو ما أسمته جويل وقاف بمرحلة «الربط الاختياري» (Gough and Juel, 1991)، إلى مرحلة يُمكن أن توصف بأنها مرحلة قراءة فعلية حتى وإن بدت بدائية، فإن عليه أن يستخدم بعض المعرفة ببنية الصوت في الكلمة (أي مبدأ الألفبائية). فبدون هذه المعرفة بالمبدأ الألفبائي سيضطر الطفل إلى القيام بعملية الربط بين ما يسمعه وما يراه من كلمات، وذلك من خلال البحث عن دلائل أو علامات أو أشكال داخل الكلمة (أو ما يصاحب الكلمة من شعار، كما هو الحال مع كلمة «هِرْفِي» وكلمة «مَكْدُونَالِز» حين يصاحبهما شعارُ يدل على الشركة، أي ما يُعرَف باللوقو (logo)، فيستطيع الطفل حين يراهما أن يقرأهما) واختيارها لتمييزها والاحتفاظ بكيفيّة لفظها وتجاهل الأشياء الأخرى، كأن يستخدم تكرار حرف «O» في كلمةٍ مثل «Book» ليستطيع بها تذكُّر كيفيه قراءتها، أو أن يستخدم الشكل، كحرف الـ / ل/ من كلمةٍ مثل «فِيْل» ليستطيع بها تذكُّر كيفية قراءة كلمة «فِيْل». ولكن يبقى الإشكال في أن معظم الكلمات لا يصاحبها شيء من هذه العلامات يُمكن بها تمييزها. وكما أشار بعض الباحثين (Perfetti and Marron, 1998) من أنه مع حاجة الطفل للقراءة باستخدام الربط فإن عملية التمييز الاختياري تُصبح عملية صعبة، وبقدر ازدياد تعلُّمه بقدر ضرورة أن يكون التمييز أكثر دِقّة؛ مما يُسبِّب ضغطاً على الطفل والذي يزداد قوّة، يضطره إلى تغيير مساره أو «إستراتيجيّته» في التعرُّف على الكلمات بتبنِّي إجراءٍ آخر يعتمد على مبدأ الألفبائية، ولاحقا التنبُّه إلى كل حروف الكلمة، كأن يُفرِق بين كلمتي «سَعِيْد» و «بَعِيْد» من خلال حرف / س/ . وبذا نُدرِك كيف أن محاولة تعليم الطفل القراءة من خلال التعرُّف البصريّ عليها لن يكون مُجدياً في أخذها كاملة كما حدث في مرحلة من مراحل تعليم القراءة في السياق الغربي، وذلك لكون الطفل سيكون في حاجة إلى نظام غير اقتصاديّ في فك شفرة الكلمات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

باعتماد الشكل دون أن يكون للوسيط الصوتي دور في ذلك. وهكذا تتبيَّن سلوكياً أهميةُ الربط بين الرموز اللغوية الكتابية وأصواتها في عملية اكتساب الطفل لمهارة القراءة، ويبقى السؤال «ماذا عن نتائج البحث في اللسانيات النفسية للقراءة عن طبيعة تلك العمليات التي تقف وراء هذا الاكتساب للمهارة؟»

نتائج البحوث في اللسانيات النفسية للقراءة

إن تبنِّي بعض التربويين مقاربة اللغة الكلية في تدريس القراءة وفقا للوصف الذي قدّمه جودمان وسميث لطبيعة القراءة، مخالفين في ذلك المقاربة السائدة في تعليمها استثار الباحثين إلى التحقُّق من دقّة الوصف وتحديداته، وذلك بإعادة دراسة طبيعة القراءة في محاولة تأسيس علمي للطريقة المتعارف عليها في تعليم القراءة، وهي الطريقة الصوتيّة، فأخذت البحوث العلميّة تتوالى باستخدام منهجيّة علمية على مستوى الإجراءات والأدوات لدراسة العمليّات الذهنيّة للقراءة من أجل بناء أنموذج يؤطِّر عمليّاتها ويُحدِّد عناصرها والعوامل المؤثِّرة فيها باستخدام منهجيّات ومهام متنوِّعة، كتسمية الكلمة، واتخاذ القرار بشأن المعجم، والنوافذ المتحرِّكة والثابتة في دراسة حركات العين، وغيرها من الإجراءات السلوكية كالقراءة الحيّةonline reading ، إلخ.

هذه الدراسات التي اعتمدت منهجيات البحث المطبَّقة في علم النفس المعرفي واللسانيات النفسية في تحقيق ودراسة طبيعة العمليات الذهنية للقراءة في أنظمة الكتابة الألفبائيّة أكّدت، كمحصّلة للتجارب العلمية المنضبِطةـ النتائج التالية:

- أنه أثناء القراءة يجب أن يُحوِّل القارئ الكلمات المكتوبة إلى تمثيلات صوتية عند إدراك الحروف، وعند تعرُّف الكلمات، وعند دمج الكلمات داخل وحدات قَضَوِيَّة (propositions) (Underwood & Batt, 1996)، بل، وحتى عند تحليل الجملة parsing (Liberman & Shankweiler, 1991).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أن الذاكرة العاملة (قصيرة المدى) ترتكز على البنية الصوتية في الاحتفاظ بالمعلومات اللغويّة (Liberman & Shankweiler, 1991)، وأنّ القراء الضعاف يواجهون اختناقاً أو ازدحاماً (ما يُعرَف بمفهوم «عُنُق الزجاجة للذاكرة Memory Bottleneck) أثناء معالجة المعلومات الأولية للنص، وقصوراً في الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية اللفظيَّة (Perfetti & Lesgold, 1977).

- أن مهارة تعرُّف الكلمة تلعب دورا مركزيّاً وملحوظاً في تمييز القراء الماهرين من القراء الضعاف، وأن على القارئ ليصل إلى مستوىً من الكفاءة القرائية، أن يصبح قادراً على فك رموز الكلمات على نحو سريع وبكفاءة (Perfetti, 1985 -; Beck & Carpenter, 1986). فالأسباب المرتبطة بالضعف القرائي، وإن تعدّدت، فإنها تحدث عند مستوى الكلمة المفردة، أو بتعبير أكثر ضبطاً، قد تبتدئ من الكلمة.

- أن أكثر المشكلات المتعلِّقة بمهارة القراءة تتركَّز أسبابها دائما في التعرف على الكلمات وفك رموزها.

- أن عدم قدرة الطفل على تعرُّف الكلمات على نحو سريع وصحيح سيؤثِّر على فهمه النص (Perfetti & Lesgold, 1977) لكون الانتباه الذي يحتاجه الطفل لعملية الفهم قد وُجِّه واُستُهلِك أثناء محاولته تعرف الكلمات في النص.

- أنّ عمليات قراءة الكلمات وتعرُّفها للقراء الماهرين تتمُّ نسبياً على نحو تلقائي نتيجة التعلُّم والممارسة التي تؤدِّي إلى أن تتكون لدى القارئ تمثيلات معجميّة متكرِّرة ومعرفة بالتهجئة مما يُتيح للقارئ توجيه انتباهه إلى عمليات الفهم بدلاً من توجيهه إلى عمليات تعرُّف الكلمات (Perfetti, 1994, p. 878).

- أن القراء الضعاف، بخلاف القراء الماهرين، أكثر اعتماداً على السياق في تعرُّف الكلمات (Stanovich, 1986; Perfetti & Lesgold, 1977).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أن القراء، وفقاً لدراسات حركات العين، يقضون وقتاً أطول في معالجة الكلمات الطويلة وأقل في معالجة الكلمات المألوفة أو الكثيرة التردُّد؛ وذلك لأنّ القارئ يأخذ وقتا أكثر في فك ترميز واسترجاع معاني الكلمات الطويلة وذات التكرار الأقل (Beck & Carpenter, 1986, p. 1099)، وبأن القراء الماهرين يحتاجون إلى تثبيت أعينهم (الحَمْلَقَة) تقريباً على كل كلمة في النص، وأنّ المعلومات الصوتية تَتَنَشَّط أثناء تثبيت العين عليها (Pollatsek et al., 1992; Just & Carpenter, 1980).

وطرح بعض الباحثين (Foorman, Fletcher, & Francis, 1997) إحدى عشرة نتيجة جاءت عن بحوث معتمدة حول طبيعة القراءة وعملية تعليمها، ومنها:

- أن المشكلات القرائية تحدث بشكل أساسي عند مستوى الكلمة (تعرُّف الكلمات)، وأن مشكلات المتعلِّمين في فكّ شفرة الكلمة مرتبطةٌ أساساً بمشكلات متعلِّقة بالقدرة على تجزيء الكلمات والمقاطع إلى صوتيمات، والذي كان واضحا مع القراء الضعاف بجميع الأعمار ومع كل مستويات الذكاء والحالات الاقتصادية.

- أن التشفير والقراءة في الإنجليزية [وكذا في العربية] «ألفبائيّ»، مما يعني اعتمادها على الأصوات ومقابلتها بالرموز، بل وُجِد أنه حتى مع اللغات ذوات الأنظمة الكتابية غير الألفبائية، كالصينية مثلاً، أنها ما زالت تمثِّل الصوتَ في رسمها وترميزها الكتابي.

- أن التدريس المباشر على مهارات فك رموز الكلمات (الطريقة الصوتية الصريحة) التي تُركِّز على الشفرة الألفبائية للنظام الكتابي يؤدِّي إلى نتائج أفضل بكثير من التدريس غير المباشر لهذه المهارات (كما هو الحال عند عدم تدريس مهارات فك رموز الكلمات، أو عند استخدام الطريقة الصوتية الـمُضمَّنة).

- أن الغالبية من الأطفال يكتسبون مهارة فك رموز الكلمات بغض النظر عن الكيفيّة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التي عُلِّموا بها مهارة القراءة، وأن ٣٠ ٪ منهم لا يكتسبون المهارة على نحو تلقائي، وإنما يجب أن يُعلَّموها [مع ضرورة ملاحظة وجود عوامل أخرى غير الطريقة ساعدت الغالبية تلك على اكتشاف مبدأ الألفبائية ومهارة فك رموز الكلمات].

- الافتراض بأن الأطفال مع الوقت يتخلّصون من مشكلاتهم القرائية، ولكن البحوث تُظهر خلاف ذلك، وهو أن ٧٤ ٪ من الأطفال الـمُصنَّفين بأنهم قراء ضعاف قرائياً في الصف الثالث الابتدائي يبقون ضعافاً في الصف الخامس الابتدائي.
- الادعاء بأن الطفل يمكن أن يوظف السياق اللغوي لفهم الرسالة النصية التي يقرؤها وتعويض الضعف المهاري في فك رموز كلماتها، إلا أن الفهمَ عمليةٌ تستلزم أن تكون مهارة فك رموز الكلمات تلقائيةً وصحيحةً، كما تستلزم مهارات أخرى (انظر أيضا لدراسة Foorman et al., 1998; 2000).

وفي دراسة علمية (أُفْرُودة monograph) ناقشت ما تعلَّق بالموضوع على مستوى التنظير والتطبيق (بما في ذلك الدراسات التي أُجرِيت في المعامل وتلك التي أُجرِيت داخل الفصول المدرسية) للكيفية التي يَتعلَّم الأطفال فيها القراءة مُحدِّدةً تطبيقات نتائج البحوث على تعلُّم القراءة وتدريسها ومقابِلَةً هذه الأدلة العلمية التي جاءت من مصادر مختلفة ذات منهجيات علمية مُـتعدِّدة، هذه الدراسة انتهى فيها الباحثون إلى نتيجتين مهمتين لا يُمكن التغافل عنها، أولاهما أن إتقان المبدأ الألفبائي (وهو أن الرموز المكتوبة مرتبطة بصوتيات اللغة) مهم جدا ليصبح الطفل مُتمكِّناً في مهارة القراءة، وثانيهما أن طرق تعليم القراءة التي تُدرِّس هذه المبدأ بشكل مباشر أكثر فاعليَّةً من تلك التي لا تفعل ذلك، وخاصة مع أولئك النفر من الأطفال الذي هم عُرضة للخطر في أن يواجهوا صعوبات في تعلم القراءة (Rayner et al., 2001, p. 31). هذا ما يتصل بنتائج البحوث عن طبيعة عمليات القراءة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وعملية تعليمها، ولكن ماذا عن نتائج الدراسات التي سعت إلى التحقُّق من أثر برامج التدخُّل التدريسي المرتكز على تعليم مبدأ الألفبائية (الطريقة الصوتية) للأطفال على عملية تعلُّمهم مهارة القراءة؟

نتائج دراسات «التدخُّل» التدريسي Intervention

لقد أظهرت الدراسات التي نفّذت برامج «التدخُّل» لمساعدة الأطفال على تعلم القراءة الوصول إلى النتائج التالية:

- أن التدريس المباشر لمهارات فك ترميز الكلمات كما هو في الطريقة الصوتية يُعطي نتائج أكثر إيجابية منه مع الطرق التي تركز على السياق أو من تلك التي تجعل من تعليم أصوات الحروف عنصراً ثانويّا في برامج القراءة (كما هو الحال عند استخدام الطريقة الصوتية الـمُضمَّنة).
- أن أكثر من ٩٠ ٪ من الأطفال الذين يقرؤون تحت الدرجة المعيارية «المئِين» (15th percentile) في بدء التحاقهم بالصف الأول الابتدائي يصلون بنهاية الصف الأول إلى مستوى قرائي مناسب للمرحلة أو أعلى منه، شريطة أن يُقدَّم لهم البرنامج التدريسي التدخُّلي المناسب.
- أن تخصيص خمس عشرة دقيقة من الوقت في تدريس أطفال الروضة الترميز الألفبائي كجزء من منهج اعتيادي مقنن يؤدي إلى اكتساب ملحوظ في مهارات تحليل الجانب الصوتي من النص المطبوع بالقياس إلى الذين لم يُخصَّص لهم ذلك.
- أن مقارنة برامج تعليم القراءة، الصوتية والصوتية المضمنة، بالبرامج المعتمدة طرقها على السياق لتلاميذ من طبقات اجتماعية دنيا في الصف الأول والثاني

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الابتدائي أظهرت أن البرنامج المنطلق من تدريس الأصوات أكثر تنبؤاً بمستويات متوسطة من الكفاءة القرائية بعد سنة من برنامج التدخُّل وأن تأثير منهجه فاق تأثير الدروس الخصوصية وتأثير التنوع والاختلاف الموجود بين المعلمين، وأن هذا لم يكن مع البرامج التي تعتمد طرقها على السياق.

- أن مهارات فك الترميز وتحليل الأصوات ضرورية، ولكن ليست كافية للنجاح القرائي. فتعليم القراءة يتضمن مهارات أخرى كذلك، ومنها مهارة الفهم التي يجب أن تُعلَّم، كما يجب أن يُعلَّم الطفل الوعي الصوتي بالمكتوب، وأن يُحاط بأنشطة قرائية وكتابية ولغوية ويُغمس فيها، كما يجب أن يُقرأ عليه، والتي كلها مهارات يُمكن لها أن تُفَسِّر وتتنبأ باختلاف التلاميذ في اكتسابهم مهارة القراءة لاحقاً، ولكنها ليست بحجم التفسير الذي يتنبأ به متغيِّر مهارة الطفل في تعرُّف الكلمات المنفردة.

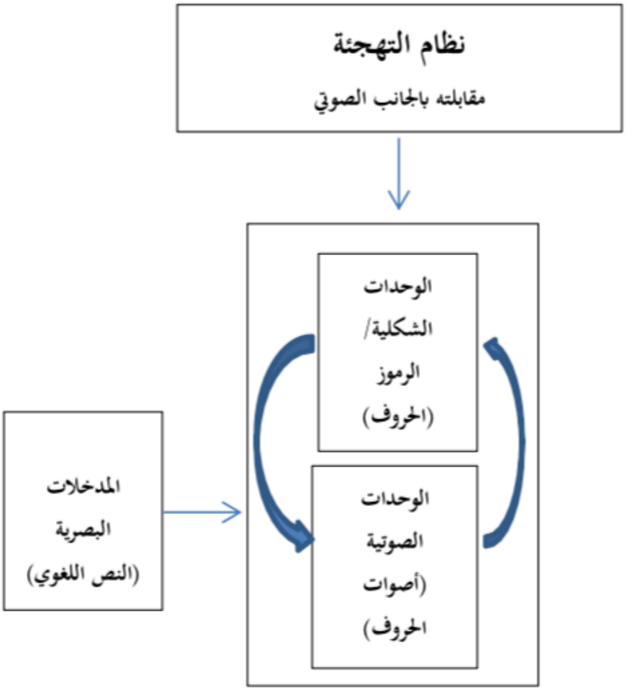
هذه النتائج مجتمعة تنتهي إلى نتيجة عامة وهامة تتعلق بطبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وتمثيله الجانب الصوتي للغة من جهة، والقراءة من جهة أخرى. فتعلُّم القراءة إذن هي اكتساب مهارة الوصول إلى المعجم الذهني، أو التمثيل الذهني للكلمات التي يعرفها المتعلِّم، والتي هي مُشفَّرة صوتياً، من خلال الرموز المكتوبة ,(Perfetti, 1999) وقد وُجِد الدليل التجريبي من خلال مجموعات بحثية كبيرة على أن المعالجات القرائية للمستويات اللغوية، النص، والجملة، والكلمة، تتأثَّر بكميّة الصوت المتمثِّل في النص المكتوب، إذ أظهرت- بالإضافة إلى «أهمية الحوسبة الصوتية لما قبل المعجم، أي للوحدات الصغرى من الكلمة بالقياس إلى الكلمة ككل كامل- حجمَ الوحدات الصوتية التي تمت حوسبتُها، وأيضا القدرةَ على النفاذ إلى المعجم الذهني بمعلومات صوتية جزئية» (Frost, 2005, p, 287).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المناقشة والخاتمة

يتضح مما سبق أن تحديد طريقة التدريس الأنسب لتعليم القراءة في العربية يجب ألا يحكمه اجتهاد شخصي، وإنما يحكمه مُتغيِّر واحد، وهو طبيعة «النظام الكتابي للغة» الـمُتمثِّل في طبيعة نظام تهجئته، وبشكل خاص حجمُ الرمز الصوتي المطلوب نقلُه كتابياً، وهذا يُمثِّله من النموذج السابق (أي الشكل ٣) المؤطِّر لعمليَّة القراءة الـمُكوِّنُ الأولُ منه (الشكل ٥)، دون النظر في علاقاته بالمكوِّنات الأخرى، وهو ما جرت عليه الطريقة التقليدية في تدريس القراءة بتركيزها على هذا المكوِّن.

الشكل ٥: الـمُكوِّن الأول من الإطار الفكري للقراءة



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاختيار طريقة تعليم القراءة للمبتدئين ليس أمراً اختيارياً أو أنه مرتبط بالتجريب وقياس أثره، وإنما هو مرتبط ومحكوم بطبيعة النظام الكتابي للغة التي نريد تعليم قراءتها. أي يجب أن تُحكَم بطبيعة الرمز المقابل للصوت في هذا النظام، أي بطبيعة الوحدة الصغرى الـمُتركِّب منها النصُ الكتابي. وهكذا يتَّضح لنا أن تقييد اختيار الطريقة وفقا لنظام التهجئة تقييدٌ إلزاميّ، وليس اختيارياً، وبذا يُمكن القول بأن المعيارَ في اختيار طريقة تدريس القراءة هو معيارٌ ثابتٌ غيرُ قابلٍ للتغيير، نظراً لثبات نظم التهجئة الكتابية في لغاتها، وبالتالي فإن أي طريقة تدريس تُقترَح في تعليم القراءة للمبتدئين أو لأي برنامج تعليم قراءة للعربية بصفته لغة أولى أو لغة أجنبية يجب أن تتأسّس على هذا المبدأ وتنطلِق منه. فتعلُّمُ القراءةَ في لغةٍ هو تعلُّمُ الكيفيّة التي يُشفِّر فيها النظامُ الكتابي هذه اللغة.

وبالتالي لمعلِّم مادة القراءة، وكذا مُطوِّرِ مناهج تعليمها، تقييدٌ من جانب وحريّةٌ وإبداعٌ من جانب آخر. ففي الجانب الأول نجد أن اختيار الطريقة يجب أن ينطلق من نظام اللغة التهجئي الـمُشفِّر للغتها، وأما الجانب الإبداعي والتطويري فيبقى في كيفيّة تحسين وتسهيل عملية تعليمها باستخدام الإجراءات والإستراتيجيات والآليات والفَنِّيات والأساليب المناسبة ذات الفاعليَّة التي تُسرِّع من عملية تعليمها، وترتقي بها إلى درجة الكفاءة المطلوبة ولكن بشريطة أن يُنطلَق في هذا كله من التقييد الأول المذكورا آنفاً. فما تحت سيطرة المعلِّم بالاختيار والرفض مُتمثِّل في مبدأ التحسين والتسريع والكفاءة في الاختيار وفقا لهذا المبدأ، وهذا هو مفهوم الإطار الـمُتجدِّد لطريقة التدريس كما طرحه على نحو تأصيلي بعض الباحثين (غسان، ١٩٨٥م).

وبناءً عليه تكون طريقة تعليم القراءة في النظم الألفبائية ومنها النظام الالفبائي العربي هي الطريقة الصوتية في صورتها الأساسية التي ترتكز على تعليم الحروف ومقابلاتها الصوتية، مع تضمين التحسين الذي طرأ على هذه الطريقة ومكوناتها، بتدريس بعض الظواهر اللغوية لتهجئة بعض الكلمات (أل الشمسيّة والقمريّة، والأحرف الزائدة في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمات مثل مائة وعمرو، والألف التالية لواو الجماعة في الأفعال الماضية، وهمزة الوصل والقطع، ...إلخ)، والمهارات الأخرى الـمُتَّصِلة بمهارة القراءة المساعدة على إكساب المتعلِّم فك رموز الكلمات بسرعة وكفاءة عاليتين كمهارة الوعي الصوتي على سبيل المثال. فمن الضروري إذن تعليم المبتدئين المبدأ الألفبائ للنظام الكتابي للغة بالطريقة الصوتية من خلال التشديد على العلاقة بين الرمز (الحرف) وصوته بتدريسهم في البدء حروف العربية الثمانية وعشرين حرفا، وأسماءها وأصواتها، ومقابلة الحروف بأصواتها، وتدريسها كمقاطع بضم الأصوات الصوامت مع الصائت في حالاتها الأربعة، الفتح والكسر والضم والسكون (بَــــ، بــــِـ، بـــُـــ، صامت متحرك + بـــْـــ)، ثم تطبيقها على كلمات تضم هذه الأصواتَ على نحو تركيبيّ/ تأليفيّ (من الحرف إلى الكلمة) ثم بعد ذلك على نحو تحليلي (من الكلمة إلى الحرف)، وتكثيف الأنشطة التطبيقية الشفوية والقرائية والكتابية لهذه الحروف، مع ضرورة العناية بالمكوِّنات المهاريّة الأخرى التي هي مُتطلَّب في أي برنامج تعليم قراءة للمبتدئين، وخاصَّةً مع النشء من متعلِّمي العربية بصفتها لغة أولى أو أم في الصفوف الأولية، وهي: تنمية الوعي الصوتي (والوعي الصرفي كذلك)، وتنمية الطلاقة اللغوية، وتنمية المفردات، وتنمية الفهم (في البدء من خلال النصوص السماعيَّة حتى يُتقِن المتعلِّم مهارة القراءة) (NRP, 2000). كما يجب الانتباه إلى أن وجود أي مخالفات للقاعدة في كتابة بعض المفردات، أو الإشكالات الـمُتَّصِلة بكتابة الهمزة في صورها المختلفة، يجب ألا يكون مُسوِّغا إلى تبنِّي طريقة تخالف المألوفَ التقليديَّ الـمُختبَرَ زمنياً، والـمُختبَرَ عمليّاً والمرئيَّةَ نتائجُه واقعياً، كأن يُنادَى على سبيل المثال باتِّباع تدريس الكلمات كلها بصريا في شكلها الكامل دون الحاجة إلى تحليلها بسبب وجود عدد محدود جدا من الكلمات الاستثنائية، أو باقتراح إجراءات تسهيلٍ تُربِك المكتوبَ الحاليَ، كالاقتراحات الشاذة التي تلقتها العربية في منتصف القرن الماضي تقريبا (Mahmoud, 1979). فبالنظر إلى ظروف تعليم وتعلُّم بعض الأنظمة الكتابية للغات أخرى، غير الألفبائية، كاليابانية والصينية، سنجد أن ما يُبذله الـمُتعلِّم الـمُبتدئ في تعلُّمها يتجاوز كثيراً ما قد يحتاجه المتعلِّمُ المبتدئُ في العربية الذي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كل ما عليه حتى يكتسِب مهارة القراءة ذاتياً أن يتعرَّف على حروف العربية وأصواتها بما في ذلك الحركات مع تكثيف تدريبي عالٍ على القراءة والكتابة، إذ متوقَّع من الطفل الصيني أن يحفظ آلاف من الرموز المعقّدة حفظاً بصرياً بإضافة ما يقارب من ٢٠٠ إلى ٧٠٠ رمز كل سنة إلى معجمه الذهني حتى يصل إلى حفظ ما يقارب من ٣،٠٠٠ رمز بنهاية الصف السادس الابتدائي، وكذا الحال مع كتابتها وتهجئتها (Chen & Pasquarella, 2017). كما يُتوقَّع أن يواجه صعوبات في التمييز بين الرموز التي هي في الأصل تأخذ شكل الرسومات والأشكال الكتابية (radicals) (المرجع نفسه). وفي حال اليابانية سنجد أن المتعلِّم بحاجة إلى تعلُّم ثلاثة أنظمة كتابية (أو أربعة باعتبار النظام الألفبائي الـمُسمَّى الروماجي منها) يتشكَّل منها النظام الكتابي الياباني، والتي قد يراها الطفل الـمُبتدئ قرائياً على السطر الواحد من النص، منها ما يستطيع التعرُّف عليه بتطبيق مقابلة المقطع بصوته كما في المفردات المكتوبة بالرسم الياباني القانا (هيراقانا + كاتاقانا) ، ومنها ما يستطيع التعرُّف عليه بحفظه ككلمة بصرية دون تحليلها وذلك مع المفردات المكتوبة بالشكل الكتابي الخانجي، ومنها ما يستطيع التعرُّف عليه بتطبيق مقابلة الصوت بحرفه كما في الروماجي، وهذا ما يجعل منه من أصعب النظم الكتابية تعلُّماً لحاجة المتعلّم إلى تعلُّم كل هذه الأشكال الكتابية. كما أن جهد المتعلِّم العربي لا يقارن بما يمكن أن يعانية مُتعلِّم النظام الكتابي الإنجليزي الذي هو بحاجة إلى تقريباً ١٦٦ رمزا مختلفاً حتى يلفظ على نحوٍ صحيح ما يقارب من ٩٠ ٪ من الكلمات ذات المقطع الواحد والمقطعين المعروفة لأطفال من ٦ إلى ٩ سنوات (Adams, 1990, p. 100)، بل قد يحتاج إلى معرفة ٣٠٠ قاعدة للتهجئة حتى يُخمِّن بشكل صحيح تهجئة أقل من ٥٠ ٪ من قائمة المتن اللغوي المحتوي على ١٧،٣١٠ كلمة (Hanna et al., 1966, p. 121). ووجد بعض الباحثين هذه الرموز تصل إلى أكثر من ٢٥٠ رمزاً، انظر على سبيل المثال في صوتيم /f/، الذي له أربعة رموز كتابية: « f » (كما في كلمة «funny»)، و « ff» (كما في «puff»)، و « ph » (كما في «photo»)، و « gh » (كما في «laugh»).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فأي محاولة إذن لتسهيل تعليم القراءة في العربية للمبتدئين أو كتابتها سواء أكان المتعلِّم المبتدئ من متكلمي العربية بصفتها لغة أولى أو بصفتها لغة أجنبية، يجب ألا تُهمِل حقيقة أن الـمُعوَّل في اختيار الطريقة هو حجم الرمز في نظامها الكتابي، وما يُقابله من صوت، وأن التدريب يجب أن ينطلق من مقابلة الرمز بصوته بتدريب روتينيٍ مُكثَّف حتى وإن بدا مُملّا؛ لكون الغاية هي اكتساب مهارة تتأسَّس عليها ما يليها من مهارات، ويتحدَّد بها نجاحه وإخفاقه التعليمي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

- أبو غيث، فدوى. (٢٠٢٠). أثر استخدام القصة القصيرة في تحسين الأداء القرائي لدى طلبة الصف الثالث
- الأساسي في الأردن (ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- بادي، غسان. (١٩٨٥). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد. بحوث تربوية ونفسية، جامعة
- أم القرى، مكة المكرمة.
- السرطاوي، عبدالعزيز.أ وطيبي، سناء.، والمهيري، عوشة.، و عبدات، روحي. (٢٠٠٩). تقويم معرفة معلمي
- المرحلة الابتدائية لتأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين. مجلة الطفولة العربية، ٣٨(١٠)، ٨ – ٢٦.
- الشكرة، سحر. (٢٠٢٠). تصورات معلمات اللغة العربية لمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف
- الأولية في المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- الرشيد، بدرية. (٢٠٢١). مهارات الفهم القرائي الـمُضمَّنة في مقرر لغتي للصفوف الأولية (رسالة ماجستير
- غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- العمر، إبراهيم. (٢٠٠٢). مسيرة تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي. وزارة التربية والتعليم: الإدارة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- العامة للمناهج.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). كتاب «لغتي الخالدة لصفوف المرحلة الأولية»، الفصل الدراسي الأول والثاني،
- ٢٠١٢-٢٠١٣. الرياض: شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر.
- الكتب الـمُحلَّلة:
- عبدالجبار، عمر. (١٩٦٠). الهجاء الـمُصوَّر.
- وزارة المعارف. (١٩٨٠). الهجاء. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة المعارف. (١٩٨٣). الهجاء الابتدائي. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة المعارف. (١٩٨٧). هيا نقرأ. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة المعارف. (١٩٩٢ - ١٩٩٦). القراءة والأناشيد. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٨ – ٢٠٠٦). القراءة والكتابة والأناشيد. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠). القراءة والأناشيد. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣، ٢٠١٧، ٢٠٢١). لغتي الخالدة. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية

- Adams, M. (1990). Begnining to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J., & Bruck, M. (1995). Resolving the 'Great Debate.' American Educator, 19 (2), 7-20.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Abu-Rabia, S. (1995). Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic & working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers. Reading Psychology: An International Quarterly, 16, 351–394.
- Abu-Rabia, S. (1996). The role of vowels & context in the reading of highly skilled Arabic readers.

  Journal of Psycholinguistic Research, 25, 629–641.
- Abu-Rabia, S. (1997). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences and isolated words. Journal of Psycholinguistic Research, 26, 465–482.
- Abu-Rabia, S. (1999). The effect of Arabic vowels on reading comprehension. Journal of Psycholinguistic Research, 28, 93–101.
- Abu-Rabia, S. (2012). The role of morphology and short vowelization in reading morphological complex words: Evidence for the domination of the morpheme/root-based theory in reading Arabic. Creative Education, 3, 486–494.
- Abu-Rabia, Salim. (2019). The Role of Short Vowels in Reading Arabic: A Critical Literature Review. Journal of Psycholinguistic Research. 48, 785-795.
- Al-Fahid, J. M. (2000). The Goodman psycholinguistic model of English reading and its applicability to Semitic languages. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Arizona, Tucson
- Al-Fahid, J., & Goodman, K. (2008). The Reading Process in Arabic: Making sense of Arabic print in Scientific Realism in Studies of Reading

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(eds. Alan D. Flurkey, Eric J. Paulson, Kenneth S. Goodman) .New York; Routledge.

- Baluch, B. (1992). Reading with and without vowels: What are the psychological consequences?

Journal of Social and Evolutionary Systems, 15, 95-104.

- Barry, A. (2008). Reading the Past: Historical antecedents to contemporary reading methods and materials. Reading Horizons, 49, 1, 31-52.
- Bergeron, B. S. (1990). What Does the Term Whole Language Mean? Constructing a Definition from the Literature. Journal of Reading Behavior, 22(4), 301 – 329.
- Burani, C., Thornton, A., & Zoccolotti, P. (2017). Learning to Read Italian. In L. Verhoeven & C.

Perfetti (Eds.), Learning to Read across Languages and Writing Systems (pp. 181-210). Cambridge: Cambridge University Press.

- Beck, I. & Carpenter, P. (1986). Cognitive approaches to understanding reading: Implications for instructional practice. American Psychologist, 41, 1098-1105.
- Cambourne, Brian (1988). The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom. Auckland, NZ: Ashton Scholastic.
- Cambourne, B. (1995). Toward an educational relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. The Reading Teacher, 49(3), 182-191.
- Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Chall, J. (1967). Learning to Read: The Great Debate, Updated ed. (New York: McGraw-Hill.
- Chitiri, H. (1991). The influence of language and writing system characteristics on the reading process.Unpublished dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Chen, X., & Pasquarella, A. (2017). Learning to read Chinese. In L. Verhoeven & C. Perfetti (Eds.), Learning to read across languages and writing systems, (pp. 31–56). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Francis, J. (1989). Visible speech: The diverse oneness of writing systems. Honolulu: University of Hawaii.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read by sight. Journal of Research in Reading, 18,116–125.
- Foorman, Barbara & Francis, David & Fletcher, Jack & Schatschneider, Christopher & Mehta, Paras.
- (1998). The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children. Journal of Educational Psychology. 90. 37-55.
- Foorman, B., Fletcher, J., & Francis, D. (1997). A Scientific Approach to Reading Instruction. Center for Academic and Reading Skills (CARS).
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2000). Response: Misrepresentation of Research by Other Researchers. Educational Researcher, 29(6), 27–37.
- Freeman, Y. S., Freeman, D., & Fennacy, J. (1997). California's reading revolution: What happened? The New Advocate, 10, 31-47.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Coltheart (Eds.), Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading (pp. 301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Frost, R. (2005). Orthographic Systems and Skilled Word Recognition Processes in Reading. In M.
- J. Snowling & C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 272–295). Blackwell Publishing.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, May, 497-508.
- Goodman, K. (1997). Putting theory and research in the context of history. Language Arts, 74, 595-599.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), Learning to read: Basic research and its implications (pp. 47–56). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing. Newark, DE: International Reading Association.
- Hempenstall, K. (2005). The whole language-phonics constroversy: An historical perspective.

Australian Journal of Learning Disabilities, 10 (3), 105 -119.

- Hermena E. W., Drieghe D., Hellmuth S., & Liversedge S. P. (2015). Processing of Arabic diacriticalmarks: Phonological-syntactic disambiguation of homographic verbs and visual crowding effects. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 41, 494–507.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Hermena, E. & Reichle, E. (2020). Insights from the study of Arabic reading. Language and Linguistics Compass, 14.
- Ibrahim, R. (2013). Reading in Arabic: New evidence for the role of vowel signs. Creative Education, 4, 248-253.
- Kim, J. S. (2008). Research and the reading wars. In: Hess FM When Research Matters: How Scholarship Influences Education Policy (89-111). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Just, M., & Carpenter, P (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension.
- Psychological Review, 87, 329-354.
- Ko, H., & Tzeng, O. (2000). Learning to read Chinese: the role of phonological awareness in a phonetically opaque script. Studies in the Linguistic Sciences, 30, 1, 119-132.
- Koda, K. (2017). Learning to Read Japanese. In L. Verhoeven & C. Perfetti (Eds.), Learning to Read across Languages and Writing Systems (pp. 31-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koriat, A. (1984). Reading without vowels: Lexical access in Hebrew. In H. Bouma & D. G.
- Bouwhuis (Eds.), Attention and performance x: Control of language processes (pp. 227-242). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), Learning to read: Basic research and its implications (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahmoud, Y. (1979). The Arabic writing system and the sociolinguistics

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

of orthographic reform.

- Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, D.C.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No.00-4769). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), Handbook of psycholinguistics (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.
- Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In P. Hagoort & C. Brown (Eds.), The Neurocognition of Language (pp. 167-208). Oxford University Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. Scientific Studies of Reading, 11, 357-383.
- Perfetti, C., & Lesgold, A. (1977). Discourse comprehension and sources of individual differences. In M. A. Just & P. A. Carpenter (Eds.), Cognition processes in comprehension (pp. 141-183). Erlbaum, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., & Marron, M. A. (1998). Learning to Read: Literacy Acquisition by Children and Adults. In D. A. Wagner (Ed.), Advances in Adult Literacy Research and Development (pp. 89-138). Philadelphia, PA: Hampton Press.
- Pollatsek, A., Lesch, M., Morris, R. K., & Rayner, K. (1992). Phonological

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

codes are used in

- integrating information across saccades in word identification and reading. Journal of experimental psychology. Human perception and performance, 18(1), 148–162.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. Psychological Science in the Public Interest : A Journal of the American Psychological Society, 2(2), 31–74.
- Saiegh-Haddad, E. (2017). Learning to Read Arabic. In L. Verhoeven & C. Perfetti

  (Eds.), Learning to Read across Languages and Writing Systems (pp. 104-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakuma, N., Sumiko, S., Itaru, T.. & Masaki, S. (1998). Orthography and phonology in reading Japanese kanji words: Evidence from the semantic decision task with homophones. Memory & Cognition, 26(1), 75-87.
- Seraye, A. M. (2004). The Role of Short Vowels and Context in the Reading of Arabic, Comprehension, and Word Recognition of Highly Skilled Reader. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, Pittsburgh.
- Seraye, A.M. (2016). Short vowels versus word familiarity in the reading comprehension of Arab readers: A revisited ıssue. International Electronic Journal of Elementary Education, 8, 481-506.
- Shimron, J. (1993). The Role of vowels in reading: a review of studies of English and Hebrew. Psychological Bulletin, 114, 52-67.
- Snow, C, Burns, M., & Griffin, P. (eds.). (1998). Preventing Reading Diffi-

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

culties in Young

- Children: Commission on behavioral and social sciences and education (NCR). National Research Council: Washington, DC.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
- Taha, H., & Azaizah-Seh, H. (2017). Visual word recognition and vowelization in Arabic: new evidence from lexical decision task performances. Cognitive Processing, 18, 521-527.
- Underwood, G., & Batt, V. (1996). Reading and Understanding: An introduction to the Psychological of Reading. Blackbooks: UK.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراجعة كتاب: دليل مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

Book review: Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook

مراجعة د.إسلام يسري الحدقي
محاضر ومنسق الاختبارات بالسنة التحضيرية العربية بجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية

الملخص:

صدر الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات CEFR للمرة الأولى عام ٢٠٠١م، ثم صدر تحديث له بعنوان المجلد المصاحب عام ٢٠١٨م، بعد ذلك صدرت طبعة ثانية من المجلد المصاحب عام ٢٠٢٠م، وقد صار هذا الإطار مرجعا أساسيا لنظم تعليم اللغات الأجنبية حول العالم وخاصة في دول مجلس أوروبا، مما تَطَلَّبَ دليلاً يوضح كيفية الربط بين موارد تعليم اللغات ومعايير هذا الإطار.

تقدم هذه الورقة عرضا موجزا لـكتاب «دليل مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات» وقد صدر هذا الدليل بالإنجليزية في إبريل/ نيسان ٢٠٢٢ عن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أربع مؤسسات أوروبية معنية بتعليم اللغات.

ويهدف الدليل إلى مساعدة العاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية -من معلمين ومختبرين ومؤلفين والجهات المعنية بتعليم اللغات -على مواءمة المناهج اللغوية والكتب التعليمية والاختبارات بأنواعها وبرامج تدريب معلمي اللغات والمواد التعليمية بشكل عام مع معايير الإطار المرجعي الأوروبيّ، سواء أكانت هذه المواد جاهزة بالفعل أو في طور الإعداد.

تكوّن الدليل من ستة فصول هي: الإطار المرجعي الأوروبيّ، وتعريف، والتوصيف، والمعايرة، والتوحيد القياسي، التحقق من ادعائك. ثم ملحق يتضمن استمارات للمساعدة في عملية المواءمة.

يتوقع معدو الدليل أنه سيُزيد من شفافية نظم تعليم اللغات وتعلمها وتقييمها، كما سيسهل المقارنة بين النظم التعليمية المختلفة، لأنها ترجع جميعها لإطار مرجعي واحد، وهو ما سيؤدي في النهاية لضمان جودة التعليم اللغوي.

كلمات مفتاحية: الإطار المرجعي الأوروبي، اللغة الثانية، اللغة الأجنبية، الكفاءة اللغوية، الأدلة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تمهيد

هذا الدليل موجه للمعلمين والمختبرين ومعدي المواد التعليمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى المعنيين بشؤون السياسات التعليمية واتخاذ القرار، إذ يقدم مقترحات لمواءمة عملية تعليم اللغات الأجنبية مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات «سيفر». وقد جاء ثمرة تعاون عدد من الجهات الأوروبية هي: رابطة مختبِري اللغات في أوروبا ALTE، والرابطة الأوروبية لاختبار اللغة وتقييمها EALTA، والرابطة البريطانية لاختبار اللغة وتقييمها UKALTA، والمجلس البريطاني، ونشر باللغة الإنجليزية في ٩٥ صفحة في أبريل/ نيسان ٢٠٢٢ بترقيم دولي ٩٧٨-١-٧٣٩٧٥٤٤-١-٩.

وحتى يستطيع القارئ فهم هذه المراجعة فلا بد من توضيح بعض المصطلحات والمفاهيم بإيجاز شديد:

- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR: المرجع الأساسي لتعليم اللغات وتعلّمها وتقويمها في دول مجلس أوروبا، صدر للمرة الأولى عام ٢٠٠١ ثم صدر تحديث له بعنوان «المجلد المصاحب» عام ٢٠١٨ ثم صدرت طبعة ثانية في ٢٠٢٠. والحروف «CEFR» اختصارٌ مُكَوَّنٌ من الحروف الأولى للاسم الإنجليزي للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات The Common European Framework of Reference for Languages، ويستعمل هذا الإطار في تعليم اللغات وتعلمها وتقييمها، أي أنه موجه للمعلمين والطلاب والمقيمين اللغويين، بالإضافة للمعنيين بالعملية التعليمية مثل مديري التعليم وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. (الحدقي، ٢٠٢١). وسنستخدم في هذه المراجعة كلمة «سيفر» للإشارة إليه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- موارد Resources: يستخدم هذا المصطلح في هذا الدليل للتعبير عن المواد التعليمية مثل المناهج، أو الكتب، أو برامج تعليم المعلمين، أو الاختبارات.
- الأنشطة التَّواصُليّة: لا يستخدم الإطار الأوروبي مصطلح المهارات اللُّغوية بل «الأنشطة التَّواصُليّة»، وسبب ذلك يوضحه براين نورث أحد أهم مُنَظِّرِي الإطار المرجعي الأوروبي (North, 2018) بأن الإطارَ الأوروبي لا ينظر للُّغة بناء على تقسيم المهارات المعروف (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ويبرِّر ذلك بأنَّنا لا نستعمل اللُّغة بهذا الشكل الـمُنفصل، بل ننتج اللغة ونستقبلها، ونتفاعل مع رسائل الآخرين بأنواعها المقروءة والمسموعة، ونتواصل عبر التوسط بالترجمة والتفسير، فنسمع ونتكلم، ونقرأ ونكتب، ونفسر ونترجم ونشرح ...إلخ، وفي ضوء ذلك فإنّ الإطار الأوروبي ينظر لعملية التواصل اللغوي كأنشطة هي: الاستقبال، والإنتاج، والتّفاعُل، والوَسَاطة. (الحدقي، ٢٠٢١)
- الإستراتيجيات التَّواصُليّة: اختيار الأسلوب الأكثر فعاليةً لأداء الفعل». (مجلس أوربا، ٢٠٠١، ٧١)، وهي جزء أساسي من مخطط الإطار الأوروبي للكفاءة اللغوية.
- الدليل (الأدلة): وثائق تثبت وجود شيء ما، وهي أساسية في عمليات الجودة والاعتماد، مثلا من أدلة قيام مؤسسة بتدريب مدرسيها (إعلان التدريب، صوره، فيديو التدريب، شهادات الحضور،... إلخ). وهذا المصطلح (الأدلة) سيتكرر معنا كثيرا في الفصل الأخير من هذا الكتاب.
- واصفات Descriptors: يقصد بها وصف لما يستطيع أن يفعله الفرد باللغة في مستوى معين، وهذا المصطلح يستخدم مع أطر الكفاءة اللغوية كافة، مثل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والمقاييس اللغوية الكندية، وإطار المائدة المستديرة بين الوكالات وغيرها. (الحدقي، ٢٠٢١).

- السياق التعليمي: يقصد به الظروف التي تتم فيها العملية التعليمية وفق سيفر، مثل مكان التعليم (الدولة، الإقليم، اللغة الرسمية، المؤسسة التعليمية... إلخ) ونوعية الطلاب (أطفال، بالغين، كبار) ودوافعهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم، ولغاتهم الأم، واللغات الأجنبية التي يعرفونها، ونوعية البرنامج (مكثف، عادي)، والمستوى اللغوي، ومدى كفاءة المعلمين، والمنهج والكتب الدراسية والأنشطة... إلخ
- مشروع: يقصد به في هذه المراجعة «مشروع مواءمة التعليم اللغوي لمعايير سيفر».

مراجعة الكتاب

يتكون الكتاب من ستة فصول بالإضافة إلى الملاحق، ويبدأ كل فصل بسرد العناوين الرئيسة والنواتج المتوقعة بعد قراءته. يقدم القسم الأول من كل فصل شرحًا للإجراء وأهميته، متبوعًا بنصائح عامة وأنشطة عملية ذات صلة بجميع المشاركين في عملية المواءمة بغض النظر عن السياق الذي يُعَلِّمُون فيه اللغة. ويقدم الجزء المتبقي من كل فصل أنشطة عملية خاصة بمختلف سياقات الاستخدام والمجموعات الفرعية المرتبطة بها مثل، مصممي المناهج أو مؤلفي الكتب أو مطوري الاختبارات... إلخ. كما يقدم بعض النصائح والاقتراحات العملية المتعلقة بهذه الأدوار المختلفة، بما في ذلك المهام التي يتعين إكمالها بمرور الوقت.

الفصل الأول بعنوان «سيفر CEFR» ويُعَرّف بمجلس أوروبا والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ثم يوضح فوائد مواءمة التعليم اللغوي لسيفر وأهميته، ومن أهمها تحقيق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاتساق والشفافية لنظام تعليم اللغات وتعلّمها وتقييمها، وإنشاء أساس المقارنة المبدئية لأغراض ضمان الجودة بين نُظُم تعليم اللغات المختلفة ونواتجها.

كما يوضح هذا الفصل أهمية تواؤم المكونات الرئيسة لعملية تعليم اللغة وهي المنهج والتقييم والتقديم، إذ يؤثر كل مُكَوِّنٍ على الآخر ولا تعمل بشكل منعزل كما يبدو للبعض. بالإضافة إلى ذلك يقدم عددًا من الأمثلة على ما يحدث في حالة عدم تواؤم مكونات عملية تعليم اللغة.

وحسب الدليل فإن مواءمة تعليم اللغة وفق سيفر تعني عملية من اثنتين:

الأولى: جمع الأدلة التي تثبت أن مادة تعليمية ما تفي بمعايير سيفر. كأن يكون لدى مؤسسة ما سلسلة تعليمية وتريد أن تدلل أنها موافقة لواصفات الإطار الأوروبي، وتؤهل المتعلمين لأداء يحقق تلك الواصفات.

الثانية: بناء مادة تعليمية (منهج، كتاب، اختبار، ...) من البداية وفقًا لمعايير سيفر.

كلتا العمليتين السابقتين تتطلبان الخطوات الخمس التالية: ١) تعريف المشاركين بسيفر. ٢) تحديد المحتوى اللغوي وعلاقته بأقسام سيفر. ٣) المعايرة عبر التأكد من الفهم المشترك لمستويات سيفر. ٤) التوحيد القياسي لتحديد نقاط القطع الخاصة بالتقييم، أي النقطة التي تقول إن أداءً لغويًّا ما يصنف في مستوى بعينه. ٥) جمع الأدلة على صحة عملية المواءمة وتقديمها.

ويختتم هذا الفصل بتقديم مجموعة من النصائح التي تركز على أن مستخدم الدليل يجب أن يعرف دائمًا هدف ما يفعله ضمن عملية المواءمة الكلية، ومدى أهمية كل خطوة واحتياجاتها البشرية والزمنية والمالية، وألا يُسْتَغْرَق في خطوة ما وألا يستهين بأخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل الثاني بعنوان التعريف/ الأُلْفَة Familiarization ويقدم أولى خطوات المواءمة وهي «التعريف» وهدفها الفهم المشترك للمشاركين في عملية المواءمة لـ«سيفر» بإصداريه الأول والثاني. وهذه الخطوة تكون على مرحلتين؛ التعريف العام والتعريف المحدد.

مرحلة التعريف العام تتم عبر خمس جولات: الأولى تستعرض الجوانب الرئيسة لسيفر، والثانية استيعاب المخطط الوصفي لكفايات الإطار المرجعي وإستراتيجياته، والثالثة السمات البارزة للمستويات، والرابعة المقاييس ذات الصلة، والخامسة ملخص لما نُفِّذ عبر الجولات السابقة.

أما مرحلة التعريف المحدد، فتتطلب أن يكون المشارك أنهى مرحلة التعريف العام، وأن تكون بشكل جماعي وفي صورة مناقشة عبر عدة جلسات، وأن تتضمن كلُّ جلسة عرضًا ومراجعة لسمات مستويات سيفر ثم المناقشة ثم النشاط اللغوي موضوع الجلسة الذي قد يكون واحدًا من (الاستقبال، والإنتاج، والتفاعل، والوساطة، والتوازي اللغوي Plurilingualism أو التعددية اللغوية Multilingualism، والكفايات اللغوية)، بعد ذلك الأنشطة التدريبية والمناقشة ثم الملخص ثم ملء الاستمارة المخصصة لهذا النشاط من الاستمارات الملحقة بالدليل، وبهذا نكون قد تأكدنا من تحقيق المشاركين في هذه الخطوة -من خطوات المواءمة- لأهدافها.

الفصل الثالث بعنوان التوصيف Specification وتسعى هذه الخطوة لإيضاح إلى أي مدى تغطي الموادُّ معاييرَ سيفر، ولا بد لمنسق العمل أن يكون قادرًا على تحديد مقاييس سيفر ذات الصلة بسياق موارده، وربطها بأهداف تلك الموارد ومحتواها لكي تتحقق المواءمة.

وتكون أيضًا على مرحلتين: أنشطة التوصيف العامة، وأنشطة التوصيف المحددة.

أنشطة مرحلة التوصيف العامة: بعد انتهاء هذه المرحلة سيكون لدينا وصف عام

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للموارد التعليمية الخاصة بالمشروع (منهج، كتب، تقييم،...إلخ) وفقًا لمستويات سيفر وأنواع الكفايات. وتمر بالخطوات التالية: تحديد مستوى المادة وفق مستويات سيفر، وتصنيفها وفق الأنشطة اللغوية وإستراتيجياتها، وتحديد الكفايات ذات الصلة.

أنشطة مرحلة التوصيف المحددة: العمل في هذه المرحلة أكثر تفصيلاً من المرحلة العامة، وبعد انتهائها يجب أن يكون المشروع قادرًا على إظهار أي من واصفات سيفر تتعلق بتفاصيل محتوى موارد المشروع.

يمكن أن تُنَفَّذَ هذه العملية عند تصميم مادة جديدة من (أعلى إلى أسفل) أي من خلال تحليل حاجات التعليم وتحديد الأهداف التعليمية ثم ربطها بمقاييس سيفر وواصفاته، أو من (أسفل إلى أعلى) وذلك عند ربط محتوى مادة موجودة بواصفات سيفر وهذا يبدأ بتحليل الموارد التعليمية.

وتمر هذه المرحلة بعدد من الخطوات وفقًا لما تريد أن تفعله، فإذا كنت تريد أن تصمم موارد جديدة، فالخطوة الأولى (التحليل) تحليل حاجات المتعلمين، أما إذا كنت تريد أن تضبط مادة موجودة بالفعل فالمطلوب هنا تحليل محتوى تلك الموارد. الخطوة الثانية (تحديد مقاييس سيفر) ذات الصلة بالمادة سواء كنت تبنى مادة جديدة أو توائم مادة جاهزة، فمثلًا قد تكون المادة مرتبطة بالأنشطة الاستقبالية وبنطاق معين ضمن هذه الأنشطة، وليس الاستقبال بشكل عام، فهناك نحدد المقاييس المطلوبة. الخطوة الثالثة (تحديد مستوى سيفر) نحدد الواصفات المناسبة للموارد الجديدة أو المطلوب مواءمتها. الخطوة الرابعة (إكمال المخطط التفصيلي) عبر عمل جدول يجمع بين كل هدف تعليمي وواصفات سيفر المناسبة له.

الفصل الرابع بعنوان «المعايرة» يقصد بها إثبات أن خصائص المادة الجديدة المزمع إعدادها أو الموجودة –منهج أو كتاب مثلًا– تعكس فهمًا سليمًا وواضحًا لمستويات سيفر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ذات الصلة. وتختلف إجراءات المعايرة وفقًا للموارد والغرض من المواءمة.

وتمر أنشطة المعايرة بعدد من الخطوات، الأولى والثانية مراجعة تعريف سيفر والتوصيف. الخطوة الثالثة صياغة وصف واضح لنواتج التعلم المتوقعة. الخطوة الرابعة تحليل الأمثلة التوضيحية عبر تقديم أمثلة عملية ومناقشتها للتأكد من الفهم الموحد لفريق العمل لنواتج التعلم ومواءمتها لواصفات سيفر، مثل تقديم نص تعليمي والمناقشة حول المستوى المناسب له. الخطوة الخامسة تعبئة الاستمارات المعدَّة لذلك والموجودة في ملاحق هذا الدليل وكتابة تقرير المعايرة.

كما ينصح الدليل بالمراجعة المتبادلة للتقرير مع خبراء المناهج والتقييم وسيفر ومع أصحاب المصلحة في عملية المواءمة مثل الإدارة التعليمية وأولياء الأمور، كما يقدم الدليل مجموعة من الموارد المساعدة كأمثلة.

الفصل الخامس بعنوان التوحيد القياسي يركز على التقييم والاختبارات أكثر من الفصول السابقة، إلا أن استيعاب الخطوات السابقة وتنفيذها ضروري لأداء مهام هذا الفصل.

ويقصد به طريقة تجميع الأدلة الكمية والتجريبية لاتخاذ قرارات تحدد علاقة درجات اختبار ما بمستويات سيفر.

ويساعد التوحيد القياسي في الإجابة على السؤال: في أي نقطة على مقياس درجات اختبار معين يمكننا أن نستنتج أن المتقدم للاختبار قد أظهر بشكل كافٍ الكفاءة المحددة لمستوى بعينه ضمن سلم مستويات سيفر.

إجراءات التوحيد القياسي هي: التخطيط، والتنظيم، وجمع البيانات، وتحليلها.

ويجب أن تجري المواءمة على جميع مراحل الاختبار: مواصفاته، والمقاييس المحددة الواضعة، وتحليل الاختبار، وتقييم نتائجه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويعرض هذا الفصل عددًا من أمثلة الاستقبال (فهم المقروء والمسموع) والإنتاج (الكتابة والكلام).

الفصل السادس بعنوان «التحقق من ادعائك» الهدف من هذا الدليل كله مواءمة الموارد التعليمية مع معايير سيفر، وقد سارت الفصول السابقة لتدرب المنخرطين في العملية التعليمية على إجراء عملية المواءمة، لكن ما الذي يثبت الادعاء بأن هذه الموارد توائم سيفر؟ هذا هو الهدف من الفصل «التحقق».

إن مرحلة التحقق محصلةُ العمل المنظم عبر الخطوات السابقة، والتي إن لم تكن منظمة وموثقة فلن يمكن إتمام عملية التحقق بشكل علمي سليم.

ويقدم الدليل شكلا لمراحل الوصول لعملية التحقق، ويتتابع هذا وفق ترتيب فصول هذا الدليل: التعريف ثم التوصيف ثم المعايرة ثم التوحيد القياسي لكي نصل إلى التحقق، ويؤكد الدليل أننا حتى ننتقل من مرحلة لأخرى فلابدّ من التأكد من قوة الأدلة، فإذا كانت قوية انتقلنا، وإن لم تكن قوية فلا قيمة لها وعلينا الوصول لأدلة أخرى تمتاز بالقوة.

ويرى مُعِدّو الدليل أنهم لا يتصورون أن التحقق من عملية المواءمة يجب أن يتم بالشكل الصارم الذي يسيطر حاليًا على مجال التقييم التربوي. ولكن قد يختلف شكل التحقق المقدم حسب القارئ، فعمليات التحقق المقدمة للأكاديمي قد تختلف عن المقدمة للمدرسين أو أولياء الأمور، إذ يحتاج الأول إطارا نظريا يشبع عمقه العلمي.

وفيما يتعلق ببناء التقرير النهائي لعملية التحقق، فيوصي باتباع منهجية مباشرة، أي بناء مجموعة من الأدلة من خلال ملء النماذج الواردة في هذا الدليل، والتفكير في العملية وعلى جودة الأدلة وأعدادها وأنواعها في كل مرحلة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إن الخطوات الأخيرة لكل مرحلة تساعد على تقديم الأدلة الكافية، وإن تحقق ذلك فإن الانتقال للمرحلة التالية سيكون تلقائيا، كما يوصى معدو الدليل بعدم الاكتفاء بجهود فريق المواءمة، بل ينصح بتكليف مراجعين خارجيين مستقلين لفحص الأدلة والتأكد من جودتها بدلا من انتظار طعن المنافسين في جودة العمل.

ولا يترك الدليل ثغرات أو مساحة للمفاجآت، فينصح بمراعاة خصائص أصحاب المصلحة من عملية المواءمة عبر التفكير في توصيل الأدلة بطرق ومقادير وأنواع مختلفة. فما قد ينتظره أولياء الأمور يختلف عما تنتظره لجان اختيار المناهج والكتب والاختبارات والذي قد يختلف عما يبحث عنه المعلمون.

في **القسم الأخير توجد «الملاحق»** وهي عدد من الاستمارات المصنفة حسب فصول الكتاب بداية من الفصل الثاني، وهي للاستعمال أثناء النشاط العملي للقيام بعملية المواءمة وليست مجرد مادة مرجعية يُرْجَع لها عند اللزوم، ويقوم المشاركون بملء هذه الاستمارات.

فعلى سبيل المثال نلاحظ في استمارات الفصل الثاني «التعريف» أن الاستمارات الثلاثة توضح أن الهدف منها إثبات قيام المشاركين بالأنشطة المقترحة المتعلقة بالتعرف على الإطار المرجعي الأوروبي، وأن هذه الاستمارات يمكن الرجوع إليها لاحقا عند القيام بخطوة التحقق وكتابة التقارير.

أما الملاحق المتعلقة بالفصل الثالث «التوصيف»، فهي خمسة: في الاستمارة الأولى يحدد المشاركون طبيعة الموارد التعليمية التي سيعملون على مواءمتها (منهج، كتاب، اختبار،... إلخ) وسياقها ولغتها ومستوياتها، كما يحددون طبيعة المواءمة، هل هي لَمَوْرِدٍ موجود بالفعل أم لمورد جديد.

في الاستمارة الثانية يحدد المشاركون نوع الأنشطة اللغوية والإستراتيجيات والكفايات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستهدفة.

الاستمارة الثالثة للربط بين المستويات والأنشطة اللغوية التواصلية.

في الاستمارة الرابعة يضيق النطاق، حيث يتناول وصفا دقيقا لكل نشاط وإستراتيجية ستتم المواءمة معها.

الاستمارة الخامسة عبارة عن مخطط تفصيلي يتضمن المكونات الدقيقة للأنشطة وأهدافها ونوعية النشاط/ الإستراتيجية ونطاقها (خاص/ عام/ تعليمي/ مهني) وموضوعها ونوعية النصوص (مقروءة/ مكتوبة) ثم جدول «مقياس» سيفر الذي سنختار منها الواصفات المستهدفة بالتواؤم معها ثم المستوى اللغوي ثم الواصفات.

ملاحق الفصل الرابع «المعايرة» ثلاثة: الاستمارة الأولى تملأ بمعرفة المشاركين كافة، وتهدف إلى التأكد من قيام المشاركين بخطوات المعايرة من التعرف على الإطار المرجعي الأوروبي، والقيام بعملية التوصيف وتحليل الأمثلة التوضيحية وعلاقتها بالسياق -الذي يعمل فيه المشاركون- وتتم من أجله عملية المواءمة، وطبيعة الموارد التي يقومون بمواءمتها.

الاستمارة الثانية تشبه الأولى، لكنها تملأ بمعرفة منسق التدريب على المواءمة، وتتفرد بسؤال حول تجريب الموارد التعليمية التي تجرى لها عملية المواءمة.

الاستمارة الثالثة تهدف إلى تحليل الأمثلة التوضيحية التي ستقدم أثناء التدريب، وفيها تحدد عناوين المهام – نصوص مثلا- التي ستقدم للمشاركين وعليهم الحكم على المستوى اللغوي المناسب لها من بين مستويات سيفر.

ملاحق الفصل الخامس «التوحيد القياسي»: الاستمارة عبارة عن قائمة فحص للأسئلة الأساسية التي توضع في الاعتبار عند التخطيط لعملية التوحيد القياسي، وتعتبر أطول

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استمارة في الملاحق، وفيها أسئلة تتعلق بطبيعة الموارد التي ستواءم والحاجات البشرية والمادية والمالية والمكانية للموضوع، بالإضافة إلى الخبراء الذين سيستعان بهم أثناء عملية المواءمة وطريقة دعوتهم للعمل، ومواد سيفر التدريبية، ومواد جمع البيانات.

تعليق:

- نلاحظ أن هذا الكتاب «دليل المواءمة» لا يناسب المبتدئين في مجال الكفاءة اللغوية بشكل عام أو دارسة الإطار الأوروبي بشكل خاص، فهو يقدم توجيهات تحتاج لهضم مسبق لمصطلحات الإطار ومفاهيمه التعليمية ونظرته لعملية التواصل اللغوي فضلا عن ضرورة استيعاب مراحل تطور الإطار الأوروبي، وفهم مخططه للكفاءة اللغوية وتفاصيله.
- يستمد هذا الدليل أهميته من عدة جوانب؛ الجانب الأول ارتباطه بالإطار المرجعي الأوروبي والذي يعتبر أحد أهم دساتير تعليم اللغات في العالم في وقتنا الراهن، الجانب الثاني سمعة المؤسسات العريقة التي أصدرته، الجانب الثالث حاجة العاملين في مجال تعليم اللغات لـ «وصفة» علمية من جهة مرموقة ترشدهم لطريقة مواءمة مواردهم التعليمية سواء القديمة أو الجديدة مع الإطار الأوروبي.
- انتشرت الفترة الماضية العديد من المواد التعليمية مثل السلاسل التعليمية ومراكز الاختبارات التي يدعي أصحابها صلتها بسيفر، وفي ظل عدم تبني مجلس أوروبا – الجهة الناشرة لسيفر –أيًّا منها فإننا لا نستطيع الحكم على صحة ادعاء أصحاب هذه المواد حول علاقتها بسيفر، ومن ثم فهذا الدليل سيلعب دورًا مهمًّا الفترة القادمة في ضبط ما هو قديم، وفي بناء الجديد وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي.
- على الرغم من السمعة الكبيرة للإطار الأوروبي إلا أن هناك شكوى متكررة من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعلمين من صعوبة فهم الإطار وتطبيقه، وهذا في رأي الباحث يرجع بسبب رئيس للمجالات الواسعة التي يغطيها الإطار (تعليم، تعلم، تقييم) وأيضا لخريطة الواصفات نفسها وتشعبها الشديد مقارنة بخريطة واصفات توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات التي تتميز بالبساطة الشديدة. ومن ثم فوجود دليل واضح لتدريب المعنيين بتعليم اللغات على كيفية التعامل مع الإطار المرجعي الأوروبي عملية في غاية الأهمية.

- ومن الجدير بالذكر أن هذا ليس الدليل الوحيد للإطار المرجعي الأوروبي، بل صدرت أدلة من قبله في مجال الاختبارات سواء وفق النظرية الكلاسيكية للقياس أو وفق نظرية الاستجابة للمفردة، بالإضافة لكتاب براين نورث حول تطبيق الإطار الأوروبي «CEFR in Practice»، وكلها كانت في أعقاب الإصدار الأول للإطار الأوروبي ٢٠٠١ وقبل إصدار المجلد المصاحب، لكن هذا هو الدليل الأول الذي يضع منهجية محددة لضبط المواد التعليمية بشكل عام وفق معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في إصداره الأحداث «المجلد المصاحب ٢٠٢٠».

- من المفيد أن يترجم دليل «مواءمة التعليم اللغوي» هذا والأدلة الأخرى الخاصة بالاختبارات إلى اللغة العربية، ويتوقع أن تفيد هذه الترجمات العاملين بحقل تعليم اللغات الأجنبية في العالم العربي وليس المعنيين بتعليم العربية للناطقين بغيرها فقط.

- مع انتشار الدعوات لبناء «إطار مرجعي عربي مشترك للغات» لابد من دراسة تجربة «الإطار المرجعي الأوروبي» من جذورها، والتي تمتد للسبعينات من القرن الماضي وصولا للمشروعات التي يطورها الأوروبيون اليوم، فإن هذا يفيد مشروع الإطار المرجعي العربي في البناء على الموجود بدلا من البدء من الصفر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- صدر عقب هذا الدليل في مايو/ أيار ٢٠٢٢ كتاب جديد يحمل عنوان «إثراء التعليم اللغوي في القرن الحادي والعشرين – تطبيق المجلد المصاحب لسيفر» يتكامل مع هذا الدليل، وربما يكون موضوع مراجعة قادمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- الحدقي، إسلام يسري. (٢٠٢١). الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها. أكدم
- مجلس أوروبا. (٢٠٠٨). الإطار المَرجعيّ الأوروبي العام لِلُّغات: دراسة، تدريس، تقييم (علا عادل عبد الجواد وآخرون، ترجمة؛ ط١) دار إلياس العصرية للطباعة والنشر. (٢٠٠١)
- مجلس أوروبا. (٢٠٢٠). الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك لتعلم اللُّغات وتعليمها وتقييمها المجلد المصاحب (عبد الناصر عثمان صبير، ترجمة؛ ط١) معهد اللغة العربية جامعة أم القرى. (٢٠٢٢)

English References:

- British Council, UKALTA, EALTA and ALTE. (2022). Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook. https://www.alte.org/resources/Documents/CEFR%20alignment%20handbook%20layout.pdf
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2011). Manual for language test development and examination For use with the CEFR. Produced by ALTE [Association of Language Testers in Europe] on behalf of the Language Policy Division, Council of Europe
- Council of Europe.(2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

with new descriptors. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

- Council of Europe.(2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume, 2nd edition, Strasbourg: Language Policy Program, Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4
- North, Brian.(2018). Introducing the CEFR Companion Volume, , Macmillan Education ELT, Retrieved: 15 May 2020) from https://www.youtube.com/watch?v=yOSCty2fM2Q

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعلم العربية لغة ثانية
السنة الرابعة – العدد الثامن محرم ١٤٤٤ هـ – أغسطس ٢٠٢٢م.

تعلم العربية لغة ثانية

السنة الرابعة – العدد الثامن محرم
١٤٤٤ هـ – أغسطس ٢٠٢٢م.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For
Language Planning and Policies

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ – ١٦٥٨